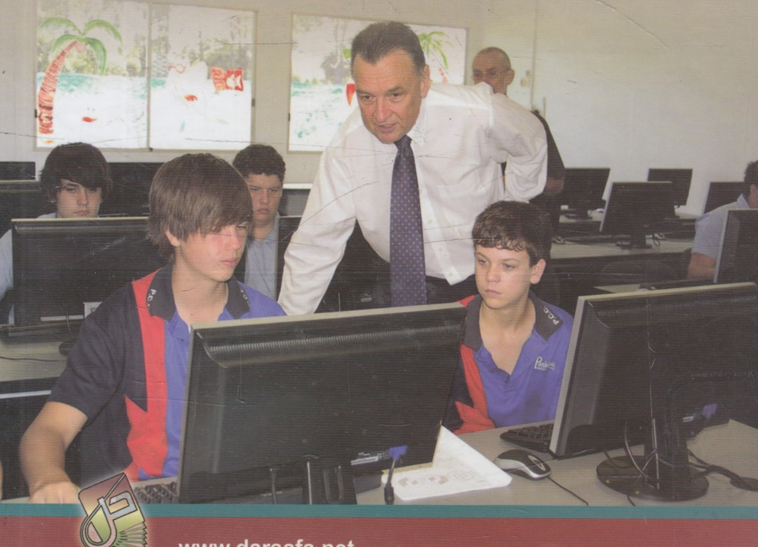
القيادة التربوية

(مفاهيم وآفاق)

الأستاذ الدكتور
راتب سلامة السعود
وزير التعليم العالي الأردني الأسبق
أستاذ الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية
ورئيس مجلس أمناء جامعة الزرقاء



www.darsafa.net



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

القيادة التربوية

(مفاهيم وآفاق)



القيادة التربوية

(مفاهيم وآفاق)

الأستاذ الدكتور

راتب سلامه السعود

وزير التعليم العالي الأردني الاسبق

أستاذ الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية

ورئيس مجلس أمناء جامعة الزرقاء

الطبعة الأولى

2013م - 1434هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (4223/ 11/ 2011)

371.2
السعود، راتب سلامة
القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق/ راتب سلامة السعود. ـ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع 2011.
( ) ص
ر. أ :2011/11/4223
الواصفات: /الإدارة التربوية//التربية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى
2013م - 1434هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع
عمان ـ شارع الملك حسين ـ مجمع الفحيص التجاري ـ تلفاكس 4612190 6 962+
هاتف: 4611169 6 962+ ص. ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن
DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190 -Tel: + 962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
http://www.darsafa.net
E-mail :safa@darsafa.net
ISBN 978-9957-24 -415-6 ردمك

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾

(آل عمران: 159)



الفهرس

الفصل الثالث

السلطة والقوة والتأثير في القيادة التربوية

الفصل الرابع

نظريات القيادة

الفصل الخامس

أخلاقيات القيادة التربوية

الفصل السادس

القيادة المدرسية

الفصل السابع

رؤى مستقبلية للقيادة التربوية في الوطن العربي



هذا الكتاب...

ولدت الإدارة التربوية عام 1946، متكئة على كثير من مبادئ وأفكار ونظريات الإدارة العامة. ويهدف هذا النوع من الإدارة إلى تحقيق الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً، من خلال اهتمامها بالعناصر البشرية والمادية، والعمل على تحقيق أهداف العمل والعاملين في آن واحد. كما عدت الإدارة التربوية ميداناً مهما من ميادين الدراسات العلمية الحديثة وليدة القرن العشرين، وإن كانت الممارسة الفعلية لها قديمة تعود إلى بداية الحضارة الإنسانية.

وقد تطورت النظرة إلى الإدارة التربوية بشكل كبير نتيجة إضفاء الصبغة العلمية عليها، والنظر إلى الإداري على أنه صاحب مهنة، فضلاً عن استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة بوصفها ظاهرة سلوك، وأداء، وتفاعل اجتماعي، وعلاقات إنسانية، مما يمكن القائمين عليها من أداء مهماتهم على الوجه المطلوب، وبالشكل الذي يضمن تحقيق أهداف المؤسسات التربوية وأهداف المسؤولين عن إدارتها.

ومنذ عقدين من الزمن، تركز اهتمام الباحثين ورجال الإدارة التربوية على ضرورة تحول الإداري التربوي بشكل عام، ومدير المدرسة بشكل خاص، من إدارة التسيير إلى قيادة التغيير، والانتقال برجل الإدارة التربوية إلى مصاف القيادة المبدعة. وفي هذا المجال، فإن كثيراً من الباحثين يرون أن حيوية المنظمات بعامة، والمنظمات التربوية بخاصة، ومدى استعدادها لانجاز المهام الموكولة إليها، ترتبط إلى حد كبير بطبيعة القيادة التي تهيمن على المقدرات البشرية والمادية لهذه المنظمات، وعلى قدرتها على تنسيق الجهود لضمان تحقيق الأهداف.

وينظر إلى القيادة بشكل عام على أنها عملية تأثيرية، تسعى إلى التأثير في

الأفراد، كي ينجزوا ويطوروا ويغيروا. والإداريون الذين لا يتمتعون بالسمات القيادية غالبا ما يميلون إلى الحفاظ على الوضع الراهن، والى تسيير الأعمال دون إحداث أي تغيير. والقيادة التربوية ظاهرة اجتماعية تؤثر في جميع أنشطة المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها. ذلك أن وجود الجماعة يتطلب وجود قائد ينظم العلاقات بين أعضائها، ويوجه سلوكهم لتحقيق أهداف المؤسسة بشكل عام.

إن دراسة القيادة التربوية، والبحث في أبعادها وخصائصها تشكل رافدا حيويا للعاملين في حقل التربية، من إداريين ومشرفين ومعلمين وغيرهم من القادة التربويين، وتؤدي دورا مهما في حياتهم الوظيفية. ذلك أن مثل هذه الدراسات تساعد في تبصير الدارسين بالخصائص القيادية التي يحتاجها القائد التربوي أينما كان موقعه، كما تساعد في توعيتهم على التحديات الأخلاقية التي تواجه القادة في علاقتهم بالأعضاء. وعلى صعيد آخر فان مدارس اليوم تحتاج أكثر من أي وقت مضى إلى إداريين ومعلمين قياديين، لا من اجل التطوير والتحسين فحسب، بل أيضا من اجل رفد مجتمعنا بجيل واعد ومفكر، ناقد ومؤثر، يحمل السمات القيادية التي تعينه على مواجهة تحديات المستقبل.

لقد تقاسمت هذا الكتاب سبعة فصول، وهي:

الفصل الأول: مفهوم الإدارة التربوية.

الفصل الثاني: مفهوم القيادة التربوية.

الفصل الثالث: مصادر القوة في القيادة التربوية (عملية التأثير المتبادل في القيادة):

- مصادر قوة القائد.



- مصادر قوة التابعين (عملية التأثير المتبادل في القيادة).

الفصل الرابع: نظريات القيادة؛ وتشتمل على:

- النظريات التقليدية: (نظرية الرجل العظيم، نظرية السمات).
- النظريات السلوكية (دراسات جامعات: أيوا، واوهايو، وميتشيغان، ونظرية نظام1- نظام 4/ ليكرت، ونظرية الشبكة الإدارية/ بليك وموتون، ونظرية الخط المستمر/ تاننباوم وشميدت).
- النظريات الموقفية/ الشرطية (النظرية الظرفية/ فيدلر، ونظرية المسار والهدف/ هاوس وإيفانز، ونظرية النضج الوظيفي/ هيرسي وبلانشارد، ونظرية الأبعاد الثلاثة/ ردن).
- النظريات الحديثة في القيادة (القيادة التبادلية، والقيادة التحويلية، والقيادة المتسامية، وقيادة الإرادة، والقيادة العاطفية أو القيادة بالحب.

الفصل الخامس: أخلاقيات القيادة.

الفصل السادس: القيادة المدرسية (مدير المدرسة قائد تربوي).

الفصل السابع: رؤى مستقبلية للقيادة التربوية في الوطن العربي.

ولعلنا لا نبالغ إن قلنا أن هذا الحقل، حقل الإدارة التربوية، بشكل عام، وحقل القيادة التربوية بشكل خاص، قد شهد، ومنذ ولادته الرسمية بوصفه علماً، محاولات جادة كثيرة لتأصيله وتطويره. وقد تمخض عن تلك الجهود ولادة ملايين الدراسات والأبحاث والكتب والمخطوطات، وبمختلف اللغات، وفي جميع فروع الإدارة التربوية، والقيادة التربوية. إلا إن الباحث يأمل أن يشكل هذا الكتاب إضافة نوعية جديدة لبناء القيادة التربوية الذي بدأ تشييده منذ عقود، متسلحاً بما تيسر له من إعداد أكاديمي في مجالي الإدارة العامة والإدارة

التربوية، ومستفيداً من تجربته العملية في ميدان الإدارة التربوية، التي امتدت إلى ما يزيد على ثلاثين عاماً، بدءاً بمدير مدرسة ثانوية في مجالي التعليم العام، ومروراً بمواقع إدارية مختلفة في مجال التعليم الجامعي، وانتهاءً بوزير في مجال التعليم العالي.

وعلى الرغم من أن إعداد هذا الكتاب قد استغرق سنوات عدة، تحضيرا، واثراءً، وتدقيقا، ومراجعة، إلا أنه يبقى عمل بشري، وجهد شخصي فردي. ومن هذا المنطلق، فإني اعترف مسبقا بأن هذا العمل ليس بكامل، فإن لم يأته نقص من بين يديه، فمن خلفه، شأنه في ذلك شأن كل عمل بشري. ولذا فإني أعتذر ابتداءً عن أي هفوة علمية، أو سقطة مفاهيمية، أو اجتهاد لم أصب فيه. أما التدقيق اللغوي، فأحسبه متقناً، بفضل المتابعة الحثيثة لأحد فرسان اللغة العربية المتميزين، الزميل الدكتور محمد عطيات.

ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا...

أ.د. راتب سلامه السعود
عمـــان في 15/ 12/ 2011م
الموافق 20/ 1/ 1433هـ
rsaud@hotmail.com

الفصل الأول

مفهـوم الإدارة التربـوية

الفصل الأول
مفهوم الإدارة التربوية

- مفهوم الإدارة العامة وأهميتها.
- مفهوم الإدارة التربوية وأهميتها.
- مهارات الإداري التربوي.
- نظريات (مدارس) الإدارة التربوية.
- خصائص الإدارة التربوية.
- العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية.
- أنماط الإدارة التربوية.
- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية.
- وظائف عملية الإدارة التربوية.

الفصل الأول
مفهوم الإدارة التربوية

مفهوم الإدارة العامة وأهميتها:

يعد علم الإدارة العامة Public Administration من العلوم الحديثة نسبيا، إذ ظهر أول مفهوم للإدارة، بمعناها العلمي عام 1911. وكان أول المفاهيم المبكرة التي ظهرت للإدارة هي في ميدان الصناعة، في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن العشرين، وكان ذلك على يد رائد الإدارة العلمية وهو "فريدريك ونسلو تايلور Taylor" الذي يلقب بأبي الإدارة العلمية، وكان أول كتاب أصدره فريدريك تايلور هو "مبادئ الإدارة العلمية" "The Principles of Scientific Management"، وبعد ذلك أصبحت الإدارة العلمية حركة عالمية لا سيما بعد عقد أول مؤتمر دولي للإدارة في براغ عام 1924.

وقد تطورت الإدارة تطوراً سريعاً، بعد الحرب العالمية الثانية، إذ كان تطورها ضرورة ملحة من الضرورات التي فرضتها الرغبة في كسب الحرب من جانب الولايات المتحدة الأمريكية، بعد أن تأكدت أن الإدارة الناجحة هي الضمان لاستغلال الإمكانات المتاحة، المادية والبشرية، استغلالا يكفل لها الحصول على النصر بأقل خسارة. ومنذ ذلك الوقت تزايد الباحثون في مجالات الإدارة المختلفة، وتزايدت معهم الآراء التي خلصوا إليها من أجل تطوير العمل الإداري.

ولم يتفق الباحثون على أسلوب واحد يحكم عمل المديرين (أو القادة)، للوصول إلى الهدف (أو الأهداف) بأقل وقت وجهد ومال، وإنما اختلفت نظرتهم إلى هذا الأمر، وكان من اختلافهم أن برزت اتجاهات متباينة، وآراء

مختلفة. وفي محاولة لتصنيف تلك الاتجاهات والآراء، يمكننا القول أن هناك ستة اتجاهات متباينة، وهي التي تعرف بالمدارس الفكرية في الإدارة، وهي:

1. مدرسة الإدارة الكلاسيكية (1910- 1935).
2. مدرسة الإدارة الإنسانية (1935- 1960).
3. مدرسة الإدارة السلوكية (1960- 00)
4. مدرسة الإدارة التشاركية (1965- 1980).
5. مدرسة الإدارة الموقفية (1982-00).
6. مدرسة إدارة الجودة الشاملة (1985- 00).

على أن هذا التصنيف الزمني لهذه المدارس الإدارية المختلفة لا يعني أبداً أن أياً منها، قد ساد في تلك الحقب الزمنية ثم انتهى، ليحل غيره محله. كلا، إن ذلك يعني ببساطة أن كلاً من هذه المدارس قد وصل إلى عصره الذهبي، وذروة الاهتمام به خلال تلك الحقبة، ولكنه لم يمت، وإنما برز اتجاه آخر ليحتل مركز الصدارة بدلاً منه.

لقد اشتقت كلمة الإدارة Administration، التي نتحدث عنها، من الكلمة اللاتينية ذات المقطعين، الأول (Ad) والثاني (Ministrare)، والتي تعني باللغة الإنجليزية (To Serve) أي تقديم الخدمة، بمعنى أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين، أو أنه يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة، وهذا هو المعني اللغوي أو اللفظي لكلمة الإدارة في اللغة الانجليزية.

أما في اللغة العربية فإن الإدارة هي الاسم المصدر من أدار، ومنها المدير، وهو الذي يتولى النظر في الشيء، أو من يتولى إدارة جهة معينة من البلاد. كما ورد في معجم المحيط أن أصل الإدارة هو الفعل أدار، وأدار الرأي بمعنى قلبه

على وجوهه المختلفة، وأدار التجارة بمعنى تعاطاها وتولى أمرها، والإدارة هي مركز الرئاسة والتصرف. وفي المعجم الوسيط ترجع الإدارة إلى الفعل أدار. وأدار حول الشيء: دار، وأدار عن الأمر: طلب منه أن يتركه، وأدار فلانا على الأمر: طلب منه أن يفعله، وأدار الشيء: جعله يدور، وأدار التجارة: تعاطاها وتداولها، وأدار الرأي والأمر: أحاط بهما. ومداورة الشؤون: معالجتها، والمدير: من يتولى تصريف أمر من الأمور.

وفي ما يتعلق بالمعنى الاصطلاحي للإدارة، فإن الباحثين لم يتفقوا على تعريف الإدارة، رغم أنهم قد اتفقوا على أنها تعني الوظيفة أو النشاط الذي يقوم به المديرون. ونميل في هذا السفر، إلى النظر إلى الإدارة على أنها: "الوصول إلى الهدف باستعمال أحسن الطرق في استغلال الموارد البشرية والموارد المادية المتيسرة وبأقل ما يمكن من وقت وجهد ومال". أي أنها "تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة، للحصول على أفضل النتائج، وبأقل ما يمكن من الوقت والجهد والمال".

لقد أمسى واضحا أن للإدارة أهمية بالغة في الحياة المعاصرة، ليس على صعيد الأفراد أنفسهم فحسب، بل على صعيد جميع المنظمات والمؤسسات الإنسانية، صغيرة كانت أم كبيرة، عامة كانت أم خاصة، وذلك للأسباب الآتية:

1. إن الإدارة أمر ضروري ونحتاج إليها كلما عمل الناس معا للوصول إلى هدف مشترك.
2. إن الإدارة عنصر ضروري لتحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية، ذلك أن أهداف المؤسسات هي إما الإنتاج أو تقديم خدمات للجمهور بهدف تحقيق عائد، والإدارة ضرورية لذلك.

3. إن الإدارة عنصر أساسي وضروري لتحقيق توازن بين الاتجاهات المتضاربة، وبين الأهداف المتضاربة، وبين الدخل والنفقات، وبين الخدمات المتعددة والمطالب المتعددة لمختلف الجهات والأطراف، وأن تقيم توازنا بين مطالب كل هؤلاء.

4. الحاجة إلى المديرين في كل المنظمات، وهؤلاء يكونون في الغالب مسؤولين عن نجاح أو فشل المنظمات التي يديرونها. وهنا نستذكر قول الشاعر العربي:

لا يصلح الناس فوضى لا سراة لهم

ولا سراة إذا جهالهم سادوا

5. إن الإدارة ضرورية لتحقيق الكفاءة (Efficiency) في العمل والفعالية (Effectiveness) في الأداء.

6. وإذا كانت الإدارة ضرورية في المجتمعات الصناعية فهي أكثر ضرورة في المجتمعات النامية، ومنها المجتمع العربي. ذلك أن تلك المجتمعات ترمي إلى تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية طموحه. ثم أنها تواجه مشكلات وتحديات عدة. والإدارة هي المفتاح لتحقيق تلك الأهداف والتغلب على تلك المشكلات.

وهكذا يستبين لنا أن الإدارة هي التي تميز منظمة أو مؤسسة عن منظمة أو مؤسسة أخرى، وهي المسؤولة عن نجاح هذه المنظمة أو إخفاق تلك المؤسسة. ومن هنا فلا غرابة إن وجدنا أن عالم الإدارة الأمريكي المشهور بيتر دركر (Peter Drucker) يصف الإدارة بأنها "العضو الذي يمنح الحياة لجسم المشروع". ولا غرابة أيضا إن وجدنا الباحث الفرنسي جاك سيرفان شريبر في كتابه التحدي

الأمريكي (The American Challenge) يحذر الأوروبيين من أن الشركات العالمية الأمريكية ستقهر الشركات الأوروبية بفضل المهارات المتفوقة التي يمتلكها المديرون الأمريكيون ثم إن الإدارة اليابانية، بفلسفتها وأساليبها واهتمامها بالقوى البشرية في الشركات، هي أحد الأسباب في تفوق اليابانيين في الصناعة والتجارة على الشركات الأمريكية والأوروبية.

مفهوم الإدارة التربوية وأهميتها:

ولدت الإدارة التربوية من رحم الإدارة العامة. وقد تأثرت بشكل واضح بالمفاهيم والمبادئ التي كانت تحملها، أو تتميز بها، كل مدرسة إدارية جديدة. وقد بدأت الإدارة التربوية Educational Administration أو الإدارة التعليمية كما تسمى أحياناً كمصطلح مرادف، بالظهور كعلم مستقل عن الإدارة العامة عام 1946، حين بدأت مؤسسة كلوج Kellogg Foundation الأمريكية بالاهتمام بها. ذلك أن هذه المؤسسة قد قامت خلال الفترة بين عامي 1955-1959، بتقديم ما يزيد على 9 مليون دولار، على شكل منح للجامعات الأمريكية، من أجل دراسة موضوع الإدارة التربوية، وتطويرها، والتوصل إلى استراتيجيات واضحة لإصلاح إدارات التعليم في الولايات المتحدة، بوصفها أداة أساسية للنهوض بنوعية التعليم الذي يقدم للتلاميذ.

لقد شكلت هذه اللفتة باعثاً قوياً، للاهتمام بالإدارة التربوية من قبل الجامعات ومديريات التربية والتعليم في الولايات المتحدة على حد سواء. وبدأت الجامعات تستحدث أقساماً خاصة لموضوع الإدارة التربوية، ورافق ذلك زيادة مضطردة في البحوث والدراسات التي استهدفت التصدي لكل ما من شأنه تطوير العمل الإداري التربوي.

وقد انتقلت الإدارة التربوية، بوصفها علماً مستقلاً قائماً بذاته من الولايات المتحدة إلى أوروبا. ففي عام 1967 بدأت الإدارة التربوية كعلم مستقل يجتذب الاهتمام في المملكة المتحدة، وذلك بعد أن قدمت مؤسسة كالوست جلبنكيان Calouste Gulbenkian منحة مالية ضخمة إلى قسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة لندن، من أجل إعداد وتخطيط برنامج دراسي لتدريب العاملين في وزارة التربية والتعليم، من مديرين ومعلمين وغيرهم. على المهام الإدارية للعملية التعليمية.

ومن بريطانيا سرت حمى الاهتمام بالإدارة التربوية إلى سائر أنحاء أوروبا، ومن أوروبا انتقلت الإدارة التربوية، كعلم، إلى الاتحاد السوفيتي (في ذلك الوقت)، ومن ثم إلى سائر أرجاء العالم. ومن هنا، بدأ علم الإدارة التربوية يفرض نفسه على العلوم التربوية الأخرى، ويتخذ لنفسه موقعاً بين هذه العلوم، فبدأت كليات التربية في أغلب الدول تقدم ضمن مناهج الدراسة المعتادة، مقررات في الإدارة التربوية والإدارة المدرسية. وغني عن القول أن من العوامل التي ساعدت على رسوخ هذا الاتجاه، وعلى تطوير الإدارة التعليمية، التقدم الذي حصل في مجالات الإدارة العامة، كالصناعة والتجارة، فضلاً عن التقدم الذي شهدته العلوم السلوكية (مطاوع وحسن، **1987**).

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام بالإدارة التربوية، نظريا وتطبيقيا، أصبح يمثل ظاهرة عالمية. ذلك أننا لا نكاد نجد اليوم كلية للعلوم التربوية في معظم جامعات العالم إلا ونجد فيها قسماً للإدارة التربوية، يهتم بدراستها، وإعداد البحوث الخاصة بها، وتطوير القادة التربويين في جميع مستويات العمل الإداري التربوي. لا بل أن أقسام الإدارة التربوية ذاتها قد تضخمت في بعض الجامعات، وتشعبت

التخصصات الفرعية داخلها مثل: الإدارة المدرسية، والسياسات التعليمية، والتخطيط التربوي، والإشراف التربوي، والقيادة التعليمية، والاقتصاد التربوي، وغيرها.

ويبقى السؤال مشروعاً عن السر وراء هذا الاهتمام العالمي المتزايد بالإدارة التربوية. والجواب ذاته الذي فرض الاهتمام بالإدارة العامة. ذلك أن الاهتمام بالإدارة العامة قد تطور بشكل كبير جداً بعد الحرب العالمية الثانية، في الولايات المتحدة ابتداءً، ومن ثم في سائر الدول، لإيمان هذه الدول بأن الإدارة هي أداة كسب أي حرب، ومن ثم تحقيق النصر بأقل خسارة. وكذا الحال مع الإدارة التربوية. إذ أصبح ينظر إليها على أنها الأداة الرئيسة لكسب الحرب ضد الجهل، والتخلف، والبيروقراطية، ورداءة نوعية التعليم، وجمود الأنظمة. لقد بات الجميع يدرك أن الإدارة التربوية الناجحة هي الضمان الوحيد لاستغلال الإمكانات المتاحة، البشرية والمادية، استغلالاً يكفل لها تحقيق الهدف، وهو الحصول على أفضل النتائج التربوية، بأقل جهد ووقت ومال.

والإدارة التربوية التي نتحدث عنها تتخذ أحد ثلاثة أشكال، أو مستويات، هي:

1- الإدارة العليا Top Level Management:

تمثل الإدارة العليا قمة الهرم التنظيمي للمستويات الإدارية. وتتولى رسم السياسة التربوية للمؤسسة، ومتابعة تنفيذها، وتحديد أهدافها العامة، ووضع الخطط الأساسية لعمل المؤسسة، وتحديد مسارات المستقبل، وتوفير القوى البشرية المطلوبة لتحقيق أهداف المؤسسة.



2- الإدارة الوسطى Middle Level Management :

تمثل الإدارة الوسطى حلقة الوصل بين الإدارة العليا والإدارة التنفيذية التي تشرف على تنفيذ العمل بصورة فعلية. ولذا فإنها تتولى مسؤولية وضع الخطط الفرعية قصيرة المدى للمجالات التي تتولى الإشراف عليها والمشتقة أصلا من الخطة العامة للمؤسسة، ورسم السياسة التنفيذية التي تضمن تحقيق أهداف الخطط الفرعية، ومتابعة تنفيذ الإجراءات وتقويمها، وما إلى ذلك.

3- الإدارة التنفيذية Executive Management:

تضطلع الإدارة التنفيذية، أو الإشرافية كما تسمى أحيانا، بتنفيذ السياسات التي رسمتها (أو التي وصلت إليها من) الإدارة الوسطى، من خلال قيامها بالإشراف اليومي المستمر على سير تنفيذ الأعمال التفصيلية والأعمال الروتينية المحددة لها، وتخطيط عمل المرؤوسين، وتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة لذلك.

وتأسيساً على ما سبق، فإنه يمكننا القول إن الإدارة التربوية هي مجموعة من العمليات المتشابكة، التي تتكامل فيما بينها في المستويات الإدارية الثلاث: المستوى الوطني (الوزارة)، والمستوى المحلي (مديريات التربية)، والمستوى التنفيذي (المدرسة؛ الإدارة المدرسية) لتحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم. وعليه فإن الإدارة التربوية، وكذلك كل فروع الإدارة الأخرى، ما هي إلا وسيلة وليست غاية. إنها وسيلة وأداة لتحقيق غاية، وهي أهداف التربية والتعليم.

ولا يفوتنا التنويه في هذا المقام إلى أن هذه المستويات الإدارية الثلاث تتجلى أيضا في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) وذلك على النحو الأتي:

1. الإدارة العليا: ويمثلها رئيس الجامعة ونوابه ومساعدوه.

2. الإدارة الوسطى: ويمثلها عمداء الكليات ونوابهم ومساعدوهم في الجانب الأكاديمي، في حين يمثلها مديرو الوحدات والمديرون في الوحدات والدوائر الإدارية.
3. الإدارة التنفيذية: ويمثلها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجانب الأكاديمي، ورؤساء الأقسام الإدارية في الوحدات والدوائر الإدارية.

مهارات الإداري التربوي:

بات واضحاً أن الإداري التربوي، وبمختلف مستوياته، يضطلع بدور رئيس في تحقيق أهداف العملية التعلمية- التعليمية، من خلال قيامه بمجموعة متنوعة من المهام والوظائف المتعددة والمتنوعة. على أن هناك عدة عوامل تساعد الإداري التربوي على النجاح في عمله، شأنها في ذلك شأن الإدارة العامة وميادين الإدارة الأخرى. ولعل في مقدمة هذه العوامل ما يعرف بالمهارات الإدارية Managerial Skills. وإن نجاح المدير أنى كان بشكل عام، وفي الميدان التربوي بشكل خاص يعتمد بشكل كبير جداً على ما يتمتع به من مهارات. وهناك مجموعة من المهارات التي تعد ضرورية لنجاح الإداري التربوي، يتفق دارسو الإدارة (مرسي، 1984) على تصنيفها إلى ثلاثة أنواع: المهارات التصورية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، كما يتضح تالياً:

1- المهارات الفكرية/ التصورية Conceptual Skills:

تعني المهارات التصورية (أو المهارات المفاهيمية كما تسمى أحيانا) للإداري التربوي مهارته في التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل بالمجتمع الكبير وليس مجرد نظرة جزئية إلى

المؤسسة أو المديرية أو المدرسة أو التعليم في نطاق مرحلة تعليمية، أو مادة دراسية، أو ما شابه ذلك. والإداري التربوي الذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية، وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة من التربية سواء كان هذا الإجراء متعلقاً بالإدارة أو التنظيم أو تطوير المنهاج أو المعلمين أو غيرها. وتتعلق المهارات التصورية لدى الإداري التربوي بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار، والإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول، والتوصل إلى الآراء. والمهارات التصورية ضرورية لمساعدة الإداري التربوي على النجاح في تخطيط العمل، وتوجيهه، وترتيب الأولويات، وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، أي ترقب الأحداث وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة.

2- المهارات الفنية Technical Skills:

تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها الإداري التربوي في ممارسته لعمله، ومعالجته للمواقف التي يصادفها. وتتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات، والأسس العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري التربوي. وهكذا ترتبط المهارات الفنية بالجانب العلمي للإدارة التربوية، وما يستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية. ويمكننا أن نورد على سبيل المثال بعض الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة التربوية مثل تخطيط العملية التعليمية ورسم السياسة العامة ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة وتنظيم الاجتماعات وكتابة التقارير وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات ووضع نظام جيد للبحوث التربوية والتجديد التربوي وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة.

3- المهارات الإنسانية Human Skills:

تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها الإداري التربوي التعامل بنجاح مع الآخرين، وفي مقدمتهم المعلمون، ويجعلهم يتعاونون معه، ويخلصون في العمل ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء. وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة المدير في التعرف على متطلبات العمل مع الناس، كأفراد وجماعات. إن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار. وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للجماعة على أساس قوى، وتحقق لهم الرضا النفسي، وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادل، وتوحد بينهم جميعاً في أسرة واحدة متحابة متعاطفة.

نظريات (مدارس) الإدارة التربوية:

أشار الأدب التربوي إلى ظهور ثلاث مدارس (نظريات) رئيسة في حقل الإدارة التربوية، وهي:

1. نظرية الإدارة التربوية كعملية اتخاذ قرار:

Educational Administration as a Decision–Making Process

أكد الباحثون في الإدارة أن عملية اتخاذ القرار تشكل محور العملية الإدارية وجوهرها، ولذلك ينبغي على رجل الإدارة أن يفهم بشكل دقيق عملية اتخاذ القرار.

أنموذج جريفثس Griffiths لاتخاذ القرار:

لابد من الإشارة أولا إلى أن دانييل جريفثس (Daniel Griffiths) هو أحد رجال الإدارة التربوية، منظراً وممارساً. لقد أفاد جريفثس من الأنموذج

المبسط الذي جاء به كل من سيمون Simon وبرنارد Barnard في الإدارة. واعتمادا على ذلك العمل، فقد طور جريفثس أنموذجا إداريا بحيث تم إدراك الإدارة بوصفها عملية اتخاذ قرار، وقام بتطبيقه في مجال الإدارة التربوية.

إن عملية اتخاذ القرار طبقا لأنموذج جريفثس Griffiths تسير في المراحل التالية:

1. الشعور بالمشكلة: وتبدأ بموقف وسيط، يمثل حالة من الشعور بعدم الرضا، أي أن الموقف يتطلب حلا.
2. تحديد المشكلة: ولتحقيق الحل المناسب ينبغي تحديد المشكلة التي أدت إلى الشعور بعدم الرضا، وذلك من خلال جمع المعلومات الكافية والدقيقة عنها.
3. صياغة البدائل: تحديد وصياغة البدائل المختلفة للتغلب على المشكلة.
4. موازنة البدائل: بعد أن تتوافر لدى الإداري عدة بدائل يقوم بموازنتها اعتمادا على نتائج الأبحاث وخبرته المهنية واطلاعه على النظريات التربوية وأي من هذه النظريات التي يراها أكثر ملاءمة، كما يقوم بعملية الموازنة بين البدائل المتاحة تبعا لما هو متوفر لديه من أموال، والأولويات التي ينبغي أن يأخذها بنظر الاعتبار للاحتياجات، فضلاً عن المشكلات التي يتوقع حدوثها عند تطبيق أحد البدائل.
5. اتخاذ القرار: إن إتباع الخطوات السابقة بكل دقة وشفافية تيسر على رجل الإدارة اختيار البديل الأنسب، ومن ثم يتخذ القرار في ضوء المؤشرات السابقة أعلاه.
6. تنفيذ القرار: وفيها يتم تنفيذ القرار، وما يتطلبه التنفيذ من خطوات.

7. المتابعة والتقويم: منذ اللحظة الأولى لتنفيذ القرار، يتعين على رجل الإدارة متابعة عمليات تنفيذ القرار أولا بأول، ودراسة الآثار النفسية على المرؤوس (المرؤوسين)، وكيفية استجابتهم للقرار، وتعاملهم معه، والتقويم المستمر لهذا القرار، لتحقيق الهدف من القرار.

2. نظرية الإدارة التربوية كعملية اجتماعية:

ربما كان منظرو نظرية الإدارة التربوية بوصفها عملية اجتماعية Educational Administration as a Social Process من المتأثرين بأفكار مدرسة العلاقات الإنسانية، ومن المعجبين بالمفاهيم التي جاءت بها مدرستا الإدارة السلوكية والإدارة التشاركية. وقد ظهر ضمن هذه النظرية، أربعة نماذج صنفت كلها تحت مظلة هذه النظرية، وهي: أنموذج جيتزلز، وأنموذج جوبا، وأنموذج جيتزلز وجوبا، وأنموذج بارسونز، وفي ما يلي توضيح لهذه النماذج الأربعة:

أ. أنموذج جيتزلز (الإدارة كعملية اجتماعية):

يرى جيتزلز Getzels أن الإدارة التربوية عبارة عن تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين ضمن إطار اجتماعي. وهذا التسلسل هو من الناحية الوظيفية توزيع الأدوار والإمكانيات وتكاملها لتحقيق أهداف النظام الاجتماعي الذي يتكون من بعدين يمكن تصورهما وكأنهما مستقلين عن بعضهما، وإن كانا- في الواقع- متداخلين، وهما:

1. البعد التنظيمي (المعياري) **Dimension Nomothetic**: وهو المنظمة التربوية، وما تقوم به من أدوار، وما يتوقع منها، بما يحقق الأهداف الرئيسة للنظام الاجتماعي. وتمثل المنظمات والأدوار والتوقعات البعد

التنظيمي أو المعياري. ويعنى بالمنظمة أو المؤسسة أي هيئة تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي ككل. أما الأدوار فيرى أنها تمثل الجوانب الديناميكية للوظائف في المؤسسة، في حين تتحدد الأدوار من خلال توقعات الدور. وتمثل هذه التوقعات الالتزامات، والمسؤوليات المتعارف عليها والتي تقع على من يقوم بإشغال هذا الدور. والأدوار تكون تكاملية، إلا أن الأفراد الذين يقومون بأدائها يختلفون فيما بينهم، ولذلك فإن كل فرد يضفي على الدور الذي يؤديه صفاته الخاصة. ولتحقيق الفهم الكامل للدور، ينبغي تضمين كلاً من الجانبين التنظيمي والشخصي.

2. البعد الشخصي (Idio Graphic): وهم الأفراد العاملون وشخصياتهم واحتياجاتهم المكونة للنظام. ويمثل الأفراد والشخصيات والحاجات البعد الشخصي، للنشاط في النظام الاجتماعي. وقد عرف جيتزلز الشخصية، بأنها تنظيم ديناميكي للحاجات في داخل الفرد يجعله يميل إلى الاستجابة إلى الأشياء بطريقة خاصة. ويستدل من هذا التعريف أن استجابة الفرد ما هي إلا نوع من السلوك الاجتماعي الذي يتطلب الفرد للقيام بمواجهة بيئة معينة تكون لها توقعات خاصة لسلوكه بطريقة لا تتعارض مع حاجاته الشخصية. ويوضح جيتزلز ذلك بالمعادلة التالية: س= ل (د × ش)، أي أن السلوك الملاحظ (س) هو دالة (ل) على الدور (د) كما تحدده التوقعات المرتبطة به، والشخصية (ش) كما تحددها حاجاتها. وغني عن القول إن الوزن النسبي لكل من الدور (د) والشخصية (ش) سيختلف باختلاف الظروف نظرا للتفاعل القائم بينهما.

ب. أنموذج جوبا (العلاقات الإدارية الداخلية):

قدم إيجون جوبا Egon G. Guba أنموذجه الذي سماه "أنموذج العلاقات الإدارية الداخلية"، انطلاقا من الفرضية التي تقول بأن علم الإدارة هو علم "إدارة السلوك الإنساني"، وأن الوظيفة الرئيسة لرجل الإدارة تتمثل في: القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة للسلوك، وهما: القوة القانونية أو التنظيمية (Nomothetic) والقوة الشخصية (Idiographic) من أجل إحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية، ومحقق في الوقت ذاته للرضا النفسي. ويعتقد جوبا بأن الإداري يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران، وهما: المركز، والمكانة الشخصية، وذلك على النحو التالي:

1. المركز الذي يشغله الإداري في ارتباطه بالدور الذي يمارسه.
2. المكانة الشخصية التي يتمتع بها رجل الإدارة.

ويحظى جميع الإداريين بالقوة الرسمية المخولة إليهم من مراكزهم الوظيفية إلا أنهم لا يحظون جميعا بقوة التأثير الشخصية. وبالتأكيد فإن الإداري الذي يتمتع بقوة السلطة الرسمية فقط، دون قوة التأثير الشخصية قد فقد نصف قوته الإدارية. وعليه ينبغي على الإداري أن يتمتع بقوة السلطة وقوة التأثير معا بوصفهما المصدرين الرئيسين لقوته. وتأسيسا على ذلك، فإن بعض الإداريين يكونون أقرب في أدائهم لأدوارهم إلى البعد القانوني أو التنظيمي، وآخرون يكونون أقرب إلى البعد الشخصي. وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط للإدارة هي:

أ. النمط القانوني أو التنظيمي للإدارة: ويتميز سلوك الإداري في هذا النمط

بالتأكيد على تحقيق الهدف وإتباع القواعد والتعليمات، ومركزية السلطة، ومراعاة جانب المنظمة ووضع مصلحتها فوق مصلحة العاملين فيها.

ب. النمط الشخصي للإدارة: ويتميز في هذا النمط سلوك الإداري بالتأكد على شخصية الفرد، ومراعاة الحد الأدنى من القواعد والتعليمات، ولامركزية السلطة، ودرجة عالية من العلاقات الشخصية مع المرؤوسين. والهدف الأساسي لهذا النمط هو العمل على إسعاد المرؤوسين وتحقيق رضاهم، أي أنه يضع مصلحة الأفراد العاملين فوق مصلحة المنظمة.

ج. النمط التوليفي للإدارة: يجمع هذا النمط بين النمطين القانوني والشخصي في موقف وسط. ويتميز في هذا النمط سلوك الإداري بالتركيز على تحقيق الهدف، وفي الوقت نفسه يتيح المجال لإشباع الحاجات الشخصية. وهكذا يحاول هذا النمط التوفيق بين مصلحة المنظمة والسعي لتحقيق أهدافها من جهة، ومصلحة الأفراد وتحقيق أهدافهم من جهة أخرى.

ج- أنموذج جيتزلز ووجوبا (نظرية النظم الاجتماعية):

قلنا إن جيتزلز Getzels قد عرض منفرداً أنموذجا اسماه "الإدارة كعملية اجتماعية"، في حين إن جوبا Guba قد اقترح أنموذجا اسماه "العلاقات الإدارية الداخلية". إذ رأيا أن الناس كائنات نفسية واجتماعية. وأن سلوكهم في المؤسسات الاجتماعية يتشكل من حالاتهم النفسية الفريدة وكياناتهم الاجتماعية، بوصفهم يشغلون مواقع اجتماعية في نظام من التفاعلات الاجتماعية المتداخلة. أي إن سلوك الفرد داخل النظام الاجتماعي يتشكل من بعدين للواقع الاجتماعي هما: البعد الاجتماعي والبعد النفسي.

وكما هو الفرد، تكون الجماعة. إذ يتكون كل نظام اجتماعي من كيانين أحدهما اجتماعي والآخر نفسي. ويعني هذا أن النظام الاجتماعي هو وحدة المجتمع ككل وتجمع للأفراد. وإن سلوك كل فرد داخل النظام الاجتماعي يكون نتيجة الالتحام (Transaction) بين الملامح الاجتماعية والملامح النفسية للنظام. وعليه فإن لنظرية النظم الاجتماعية مكونين رئيسين:

1- البعد القانوني (التنظيمي) **Nomothetic Dimension**: ويطلق على الجانب الاجتماعي للنظام من وجهة نظر علم الاجتماع. ذلك إن المجتمع ككل يتكون من أنظمة فرعية Sub-systems تدعى "المؤسسات". وإن كل مؤسسة هي شكل خاص من المواقع الاجتماعية تدعى "الأدوار Roles"، ويرتبط كل دور بمجموعة معينة من التوقعات Expectations بحيث يعرف الآخرون كيف يسلك شخص ما عندما يؤدي ذلك الدور.

2- البعد الشخصي **Idiographic Dimension**: ويطلق على الجانب النفسي للنظام من وجهة نظر علم النفس، الذي يرى أن كل شخص كائن فريد بذاته، ويتصف بشخصية متميزة، وتعرف كل شخصية بأنها مجموعة فريدة من ترتيبِ الحاجة التي تؤثر في سلوك الفرد.

إن كلا من البعدين القانوني والشخصي يؤثران في سلوك الإنسان داخل النظام الاجتماعي. وباختصار، تفترض النظرية أنه في أي نظام اجتماعي يكون السلوك الملاحظ دالة الالتحام بين البعد القانوني والبعد الشخصي للنظام. وإن النظام الاجتماعي ذاته هو أي تجمع من الناس ضمن وحدة اجتماعية معينة. فقد يكون التجمع وحدة صغيرة مثل العائلة النووية، أو وحدة ضخمة مثل المؤسسة العسكرية بأكملها. وفي النظام الاجتماعي- أيا كان حجمه- يعكس السلوك الإنساني تفاعل التأثيرات القانونية والشخصية.

د. أنموذج بارسونزر:

اقترح تالكوت بارسونز Talkot Parsons أنموذجا للإدارة التربوية، وتم تصنيفه تحت مظلة "الإدارة التربوية كعملية اجتماعية"، نظرا لقربه منها. ويعتقد بارسونز بأن على جميع المنظمات الاجتماعية أن تحقق أربع مهام رئيسة:

1- التكيف أو التأقلم Adaptation: أي تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

2- تحقيق الهدف Goal Achievement: أي تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

3- التكامل Integration: أي إرساء مجموعة من العلاقات بين أعضاء المنظمة، وتنظيمها، بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

4- الكمون Latency: أي أن تحافظ المنظمة على استمرار تقديم حوافزها، وتحمي إطارها الثقافي.

وينظر بارسونز إلى كل تنظيم إداري رسمي في حد ذاته على أنه جزء متفرع من المجتمع الكبير. وله أجهزته المعنية بحل مشكلاته الأربع الأساسية السابقة. وعلى هذا فلكل تنظيم إداري وسائله التي تساعده على التكيف مع البيئة الخارجية، وتجنيد مصادره اللازمة لاستمراره في أداء وظائفه وتحقيق أهدافه. وحتى تتمكن المنظمة الإدارية الرسمية من حل مشكلات تكاملها، كان لابد لها من أن تجد الطرق المختلفة التي تحكم ولاء أعضائها لها، وتستثير حماسهم ونشاطهم. وعليها أيضا أن تجد الوسائل التي تنسق بين العمليات المختلفة لأجهزتها وفروعها. وأخيرا يجب أن يتوافر للمنظمة ما يمكنها من مواجهة مشكلاتها في الكمون. وهذا يعني أن تعمل المنظمة باستمرار على كسب التأييد

لها، وجذب الآراء، والعمل على التفافها حول المبادئ والقيم التي تقوم أهـدافها على أساسها.

3. نظرية الإدارة التربوية كوظائف ومكونات:

تنظـر نظريـة الإدارة التربويـة كوظـائف ومكونـات Educational Administration as Functions & Components إلى الإدارة التربويـة مـن زاوية الوظائف التي تؤديها، والمكونات التي تتألف منهـا. وفي هـذا المعنـى، فقـد ظهر ثلاث نظريات، وهي: نظريـة سيرز، ونظريـة المكونـات الأربعـة، ونظريـة الأبعاد الثلاثة. وفي ما يلي توضيح لهذه النظريات:

أ. نظرية سيرز (الوظائف والفعاليات):

ربما كـان ج. سـيرز J.Sears مـن أوائـل العلمـاء الـذين بحثـوا في الإدارة التعليمية، وقد نشر كتابا مهما عام 1950 بعنوان "طبيعة العمليـة الإداريـة"، حلـل فيه العمليـة الإداريـة إلى خمـسة عناصـر (وظـائف) رئيـسية، وهـي: التخطـيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق، والرقابة. على أن الأساس الذي تقوم عليه نظرية "سيرز" هو أن طبيعة الإدارة مستمدة من طبيعة الوظـائف والفعاليـات الـتي تقـوم بها. ويشير "سيرز" إلى أنه تأثر في تفكيره بدرجة كبيرة بمن سبقوه مـن العـاملين في إدارة الحكومة وإدارة الأعمال بما فيهم "تايلر" و"فايول" وغيرهـم. بل إنـه في نظريتـه السابقة استخدم تصنيف فايول نفسه وتقسيمه وظـائف الإدارة لـنفس العناصـر الخمسة بمسمياتها عدا "التوجيه" الذي يسميه فايول "الأمر". ولعل أهم ما ساهم فيه "سيرز" هو محاولته التوفيق بين ما تعلمه من هؤلاء جميعا وبين معرفته بميدان التربية ومحاولة تطبيق مبادئ الإدارة في الميادين الأخرى على الإدارة التعليمية.

ب. نظرية هالبن (المكونات الأربعة):

على نحو شبيه بما جاء به سيرز، اقترح "هالبين" Halpin نظرية "المكونات الأربعة"، والتي يعتقد فيها أن الإدارة سواء أكانت في التربية أم في الصناعة أم في الحكومة تتضمن أربعة مكونات كحد أدنى، وهي:

1. **توجيه العمل Work Directing**: ويمثل العمود الفقري للتنظيم الإداري ومن دونه ينتفي سبب وجود المنظمة الإدارية. إن المنظمات الرسمية، أنى كانت، والتي تهدف إلى تحقيق أغراض اقتصادية واجتماعية، ينبغي أن يحدد عملها بدقة، وأن كثيرا من المشكلات الإدارية تنشأ بسهولة نتيجة لأن عمل المنظمة صيغ بطريقة مطاطة وعبارات إنشائية غير إجرائية. وقد يكون هذا التحديد بصورة رسمية عن طريق اللوائح والقوانين والتشريعات، أو بصورة غير رسمية عن طريق الإجماع الجماهيري.
2. **المنظمة الرسمية Formal Organization**: وتتميز في المجتمعات الحديثة بتوصيف الوظائف وتحديدها وتفويض السلطات والمسئوليات، وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة.
3. **مجموعة الأفراد العاملين Work Group**: وهم الأفراد المنوط بهم العمل في المنظمة. وقد تحتوي المنظمة الواحدة على أكثر من مجموعة من الأفراد العاملين.
4. **القائد Leader**: وهو الشخص المنوط به توجيه المنظمة من أجل تحقيق أهدافها. وقد يوكل إليه اختيار المجموعات الفرعية من العاملين معه، وتحديد عمل كل مجموعة بوضوح تفاديا للازدواج وتكرار الجهود وتنازع الاختصاص، وكذلك تنظيم قنوات الاتصال الداخلية بين الأقسام.

ج. نظرية البرنامج التعاوني في الإدارة (الأبعاد الثلاثة):

طور البرنامج التعاوني في الإدارة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية Co-operative Program in Educational Administration نظرية الأبعاد الثلاثة The Tri-dimensional Theory. وتحاول هذه النظرية، التي تعد إحدى الجهود المبكرة في ميدان النظرية الإدارية التربوية، أن تشرح الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفي منتظم، من خلال محاولتها الإجابة عن السؤال: ما الذي يحتاج المرء إلى معرفته لتحسين الإدارة التربوية؟ إذ إن من الضروري فهم مهارات الأداء المطلوبة التي يقوم بها رجل الإدارة التربوية أي معرفته بمحتوى الوظيفة. كما ويلزم أن نفهم أيضا طبيعة الشخص الذي يقوم بأداء هذه المهارات الإدارية. بيد أن هذا الشخص لا يمارس هذه المهارات في فراغ وإنما هناك وسط اجتماعي يحيط به. ومن كل هذا يمكن أن نخلص إلى أن هناك ثلاثة عوامل تتشكل منها هذه النظرية، وهي:

1- الوظيفة **The Job**: وفقا لنظرية الأبعاد الثلاثة، فإن هناك ثلاثة عوامل تحدد الوظيفة وهي: المحتوى والعملية والتتابع الزمني.

2- رجل الإدارة **The Manager**: على أن أول جوانب هذا البعد هو طاقة رجل الإدارة، ويقصد بها طاقته الجسمية والعقلية والعاطفية. وثانيها سلوكه من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها من جمع البيانات والاعتبارات والتنبؤ والتنفيذ والمراجعة. وثالثها هو التتابع الزمني بنفس الطريقة السابقة.

3- الجو الاجتماعي **The Social Setting**: ويقصد به العوامل والضغوط الاجتماعية التي تحدد الوظيفة وتؤثر على تفكير رجل الإدارة وسلوكه.

خصائص الإدارة التربوية:

تتبوأ الإدارة التربوية اليوم مكانة متميزة لما تقدمه من إنجازات في مجال الأنشطة التي يمارسها الإنسان، وما تقوم به من مهمات لتحقيق أهداف المجتمعات. ولم تعد مهمتها مقتصرة على تسيير بعض الأعمال الكتابية ذات الطابع الروتيني، بل أصبحت وظيفة إنسانية تهتم بالإنسان بالدرجة الأولى، وتساير التطورات المعاصرة، وتعمل على تلبية احتياجات المجتمع في ضوء هذه التطورات. لقد أضفى هذا الأمر على الإدارة التربوية بقسميها، الإدارة التربوية بعض الخصائص التي ميزتها عن أنواع الإدارة الأخرى، وهي:

1- ضرورتها الملحة Crucial Importance:

نظرا لكون التعليم من الاستراتيجيات القومية الكبرى لشعوب العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، وحيث أن الخدمات المتوقعة التي يفترض أن تقدمها المؤسسات التربوية، وارتباط هذه المؤسسات بالبيت، وطموحات الآباء وتطلعاتهم نحو أبنائهم، والحاجة إلى إعداد المواطن الصالح، جعل من التعليم ضرورة ملحة لتقدم المجتمع، وتحقيق رفاهيته بشكل أكثر أهمية من أنواع النشاط الأخرى.

2- المنظور الجماهيري Public Visibility:

لم يعد خافيا أن التربية والتعليم تشكلان نقطة التقاء وموضع اهتمام جميع أفراد المجتمعات، المتقدمة والنامية على حد سواء، لارتباطها بأعز وأثمن ما يملكه المجتمع، ألا وهو الأبناء، حاضر الأمم ومستقبلها. إن ما يحدث في مصنع لإنتاج الألبان (وهي الغذاء المهم) مثلا، يبتعد كثيرا من حيث نظرة الجمهور عما يحدث في المدرسة. وإن الوجود المتميز لكل من التربية والمدرسة، له أثره الكبير في

العملية التربوية. كما أن تعامل الإدارة التربوية مع الكثير من مؤسسات المجتمع، وما يتطلبه هذا التعامل من تفهم وتعاون لتقديم المساعدة المطلوبة لها في أداء مهامها يضفي عليها سمة تميزها عن باقي أنواع الإدارات الأخرى.

3- تعقد وظائفها Complexity of its Functions:

وتعني توافر مستوى فني ودرجة من تعقد العمليات والوظائف تفوق غيرها من أنواع الإدارات الأخرى. وهذا التعقيد- دون شك- يخلق مشكلات تنظيمية كثيرة. كما أن تعقد الثقافة في مجتمع ما، وتعقد القيم الاجتماعية في تلك الثقافة، يجعل الإدارة التربوية في موقف صعب وشاق. ولما كانت الإدارة التربوية عملية متكاملة، وجدت لتنظيم العمل التربوي وتيسيره، وإن وظائفها المعقدة يؤثر بعضها في بعضها الآخر، فإن الخلل أو النقص الذي يحدث في أية وظيفة يؤدي إلى حدوث نتائج غير مرضية في الوظائف الأخرى. وهذا ما يميز الإدارة التربوية ويفرض عليها أن يكون عملها متناسقا ليسهل عليها تحقيق أهدافها.

4- ألفة العلاقات الضرورية Intimacy of Necessary Relationships:

تتعامل الإدارة التربوية مع قطاعات كثيرة ومتنوعة من الناس. ويمثل المستوى الفني وألفة العمليات التعليمية، وما تتضمنه من تفاعلات مباشرة بين العاملين في المدرسة سمة أخرى مميزة للإدارة التربوية. فهناك العلاقات بين المديرين والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين المعلمين والآباء، وبين الآباء وأبنائهم، وبين المديرين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين الآخرين. وهذه العلاقات تحدث يوميا، وتتضمن تفاعلا مستمرا ومعقدا. ولذا ينبغي أن يسود الاحترام هذه العلاقات. وهذه الحالة تنفرد بها الإدارة التربوية.

5- **التأهيل المهني للعاملين Professionalized Staff:**

تتشابه المؤسسات التربوية مع غيرها من المؤسسات الإدارية في تأكيدها على توافر العاملين المؤهلين تأهيلا مهنيا. إذ لابد من توافر مؤهلات معينة لدى جميع العاملين وفي مقدمتهم المعلمون، وتزويدهم بقدر مناسب من التدريب والإعداد المهني. إن المؤسسات التربوية تعمل مع الناس ومن خلالهم، وإنهم يشكلون مادتها الأساسية. وإن العمل مع البشر لا يسمح باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ. وهذا يتطلب من العاملين في هذه المؤسسات التربوية أن يكونوا على معرفة تامة بقدرات المتعلمين وطاقاتهم وحاجاتهم وتطلعاتهم؛ ومعرفة ما يؤثر فيهم من متغيرات متعددة. ولتحقيق ذلك، كان لابد من الإعداد والتأهيل المهني المناسب لتزويد العاملين في مجال التعليم بالأساليب والطرائق التي تحقق أهداف العملية التربوية، فضلا عن الإعداد الذي يمكنهم من إيصال المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بالأسلوب السليم.

6- **صعوبات التقييم Evaluation Difficulties:**

إذا كان التقييم صعبا في شتى أنواع الإدارات، إلا أنه الأصعب والأكثر تعقيداً حينما يتعلق التقييم بعمل المؤسسات التربوية مقارنة بعمل المؤسسات الإدارية الأخرى، وبخاصة على المستوى الفني. إذ كيف يقاس التغير الذي يطرأ على السلوك المعرفي للمتعلم، أو التغير الذي يطرأ على الاتجاهات أو المهارات؟ وما المعيار النهائي لنجاح المؤسسة التربوية؟ وإذا كان لدى التربويين أجوبة وافية لمثل هذه التساؤلات، إلا أنها بالتأكيد أكثر صعوبة وتعقيدا عند التنفيذ، أو عند مقارنتها بحساب عائد مصنع لإنتاج السيارات على سبيل المثال. ذلك إن المؤسسة التربوية ليست المتغير الوحيد الذي يتحمل مسؤولية صياغة شخصية

التلميذ، وإنما هناك مؤسسات تربوية وغير تربوية أخرى تنافس في هذا الدور، كالأسرة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام، وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني الأخرى. إن وجود مثل هذه القوى المتعددة في المجتمع والتي تمارس تأثيرها في شخصية المتعلم تجعل عملية قياس أثر المدرسة بمفردها أمرا غير يسير. كما يتعذر- في حالات كثيرة- الحكم على نجاح المدرسة أو إخفاقها في أداء رسالتها. وهذه الصعوبة في عملية التقييم أضفت على الإدارة التربوية طابعا خاصا ميزها عن الإدارات الأخرى.

7- السيطرة النوعية Quality Control:

تسعى معظم المؤسسات إلى الاهتمام بنوعية مدخلات الإنتاج لديها، ربما بنسبة اكبر من اهتمامها بالعمليات. إن اهتمام معظم المؤسسات بالضوابط المتعلقة بالسيطرة على الجوانب النوعية لمدخلاتها، مثل نوعية المواد الخام، جاء بهدف الحصول على الإنتاج المتميز. وهناك مؤشرات معروفة وثابتة للتأكد من نوعية المواد الخام والمواد المنتجة. وإذا كان هذا الأمر ممكنا وسهلا في المؤسسات غير التربوية، فانه بالغ الصعوبة إن لم يكن أحيانا مستحيلا في المؤسسات التربوية وبخاصة الحكومية والإلزامية منها.

العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية:

يرى كاندل Kandel المشار إليه في (مرسي، 1984) أن شكل الإدارة التربوية يتأثر بكثير من العوامل المختلفة، إلا أن طابعها العام يحدده عاملان أساسيان هما: نظرية الدولة، أي مفهوم الدولة السياسي، والنظرية التربوية السائدة فيها، وذلك على النحو التالي:

1. نظرية الدولة: إن مفهوم الدولة السياسي يحدد بشكل رئيسي طابع الإدارة التربوية فيها. إذ تمارس الدولة الديمقراطية Democratic State نوعاً من اللامركزية التعليمية بإشراك الأجهزة الإدارية التربوية المحلية في الإشراف على التعليم وإدارة شؤونه. في حين أن الدولة الاشتراكية أو الجماعية Totalitarian تقوم باحتكار التعليم والسيطرة عليه لتحقيق أهدافها باستخدام النظام المركزي في الإشراف على التعليم.

2. النظرية التربوية السائدة: ذلك أن الدولة التي تؤمن بالتنوع Diversity تستخدم النظام اللامركزي في إدارة شؤون التعليم، إيماناً منها بحرية الاختيار، وقيمة الفرد، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات وباقي السمات، وهي حقيقة مبدأ الفروق الفردية Individual Differences الذي يوجب على النظام التربوي مراعاتها ومواجهتها والعمل على تنميتها وتطويرها إلى أقصى حد ممكن. أما الدولة التي تؤمن بالنمطية والتوحد والتماثل Uniformity فإنها تستخدم النظام المركزي لإكساب المواطنين نمطاً موحداً من التربية والثقافة، بهدف تحقيق الوحدة الوطنية والتضامن الاجتماعي.

وفضلاً عن هذين العاملين الرئيسين، فان هناك أربعة عوامل أخرى تؤثر في طبيعة الإدارة التربوية وشكلها، وهي:

1- العوامل السياسية:

قلنا إن مفهوم الدولة السياسي يؤثر بشكل رئيس في طبيعة الإدارة التربوية، بحيث أن هناك تبايناً بين الدول الديمقراطية والدول الاشتراكية/ الجماعية. وفي الدولة الواحدة تتأثر الإدارة التربوية بسلطة الدولة

من حيث ارتباط السياسة التربوية بالسياسة العامة للدولة. فلما كانت السياسة التربوية مرتبطة بفلسفة الدولة، وأهدافها، فإن الإدارة التربوية تتأثر بسياسة الدولة، وبالقوانين التي تسنها والتشريعات التي تصدرها، عدا عن تأثرها بالأجهزة الإدارية في المؤسسات الرسمية المختلفة. ونظرا لتزايد أهمية التعليم في العصر الراهن، واعتباره أمرا حيويا لا يقل أهمية عن الإستراتيجية العسكرية، فقد أولته الحكومات في الدول المختلفة عناية واهتماما كبيرين، وأخذت تفرض سيطرتها على إدارته، أو تزيد من تدخلها في شؤونه، وتعمل على توجيهه بما يضمن تحقيق أهدافها، حيث تقوم الإدارة التربوية في ضوء توجيهات الدولة بوضع السياسة التربوية والعمل على تنفيذها.

2- العوامل الاقتصادية:

يتأثر قطاع التعليم والمؤسسات المشرفة عليه بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع. فإذا كان المجتمع موسرا اقتصاديا، فإنه يعمل على توفير أفضل الخدمات التربوية وأحسنها لأبنائه. أما إذا كان المجتمع يواجه ضائقة مالية، فإنه سيواجه الكثير من المشكلات التي تضعه في موقف حرج إزاء طلبات أبنائه، فيضطر إلى التنازل عن كثير من الأهداف التي رسمها والطموحات التي يسعى إلى بلوغها. ومن هنا يصبح يسيرا أن نفهم لجوء بعض الدول إلى تقليص القبول في مؤسساتها التربوية، أو إلى عدم سد احتياجات هذه المؤسسات من أجهزة وأدوات ووسائل تعليمية، وكتب دراسية متطورة بسبب ضعف اقتصادها. وغني عن القول أن خطط التنمية التي تنتهجها معظم الدول بشكل عام، والتخطيط التربوي بشكل خاص، يتم رسمها في ضوء الإمكانات الاقتصادية لتلك الدول.

3- العوامل الاجتماعية:

تشكل العوامل الاجتماعية والديموغرافية احد المؤثرات الرئيسة في طبيعة الإدارة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات. وتشمل هذه العوامل: القضايا السكانية، والتمدن والتحضر، والثقافة، والضغوط الاجتماعية.

فعلى صعيد القضايا السكانية، فان النمو السكاني المتزايد، وبخاصة في البلدان النامية، يفرض العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة التربوية مواجهتها، والعمل على اتخاذ الحلول الناجحة لها. وبخصوص التمدن والتحضر الذي أصبح ظاهرة عامة في معظم المجتمعات المعاصرة، نتيجة لتوافر فرص العمل ورغبة المواطنين في توفير الخدمات ووسائل الراحة التي تصاحب حياة المدن، أخذ يفرض على الإدارة التربوية الكثير من الالتزامات، ووضعها أمام مشكلات تعليمية متنوعة مثل: التوسع في تقديم الخدمات التربوية، وتوفير المال اللازم لمواجهة هذه الاحتياجات. أما في الجانب المرتبط بالثقافة، فإن المجتمع ومقوماته البشرية، وما يسوده من قيم وعادات وتقاليد واتجاهات وما يتميز به من ديناميكية وسرعة تأثر بالتطورات والتغيرات التي تحدث في المجالات السياسية والفكرية والاقتصادية، لها أثر كبير في تشكيل نوع الإدارة التربوية. كما أن عدم تجانس أبناء المجتمع الواحد، من حيث تعدد الطوائف الدينية والأقليات والمجموعات العنصرية، وما يرافق ذلك من تعدد للغات واختلاف في العادات والتقاليد والقيم، تشكل أعباء إضافية على الإدارة التربوية. وفيما يتعلق بالضغوط الاجتماعية، فإنها تتمثل في زيادة الطلب الاجتماعي على أنواع معينة من التعليم، وعلو توقعات الآباء من المدارس، وتنامي الاهتمام بمبدأ المساءلة في

التربية Accountability، وتنامي دور المرأة وحقوقها في التعليم والعمل، وشيوع ظاهرة تأنيث مهنة التعليم Feminization، وغيرها.

4- العوامل الطبيعية والجغرافية والمناخية:

تؤثر العوامل الطبيعية والجغرافية في الإدارة التربوية من خلال التنظيم المدرسي، وما فيه من أبنية مدرسية ذات تصميم يتلاءم والظروف الجغرافية. فالدولة التي يكثر فيها هطول الأمطار بصورة مستمرة، وتنخفض فيها درجات الحرارة في فصل الشتاء تضع تصاميم لبنايات المدارس تتلاءم وطبيعة تلك الظروف، حيث تكون الساحات والملاعب الرياضية داخل الأبنية المغلقة لممارسة النشاطات والتمرينات الرياضية المختلفة. كما تفرض العوامل الطبيعية والجغرافية والمناخية نفسها في تحديد سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ففي حين يبدأ سن الإلزام في الأقطار الاسكندينافية من 7-8 بسبب شدة البرد وقسوة المناخ، نجده يبدأ في سن 5 سنوات و8 أشهر في دول الاعتدال المناخي، كالأردن مثلا. فضلاً عن التأثير في إلزامية التعليم، والحضور الإجباري، ومواعيد بدء اليوم المدرسي وانتهاءه، ومواعيد العطل التي تكون صيفية في أغلب الأحيان ولكنها قد تكون شتوية في أحيان أخرى. وهذا يفرض على الإدارة التربوية إتباع أساليب ووسائل متنوعة لمواجهة مثل هذه العوامل.

أنماط الإدارة التربوية:

لم يتفق الباحثون في مجال الإدارة التربوية على أسلوب واحد يحكم عمل المديرين، للوصول إلى الهدف (أو الأهداف)، وما زال الاختلاف بينهم قائما حول أفضل الأساليب الإدارية والأنماط القيادية التي ينبغي استخدامها عند تنفيذ

المهمات الإدارية. لقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بهدف الكشف عن الأنماط الإدارية الشائعة في العمل الإداري التربوي، وجود ثلاثة أنماط هي:

1- الإدارة الأوتوقراطية (التسلطية) Autocratic Administration:

ربما كان هذا النمط الإداري متأثرا كثيرا بالمفاهيم والمبادئ التي أرستها مدرسة الإدارة الكلاسيكية، وتحديدا نظرية تايلور في الإدارة العلمية. يتميز هذا النمط الإداري بصفات وخصائص تعكس سلوك الإداري إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي. فالمدير التسلطي يحصر جميع السلطات والصلاحيات بيده دون تفويض أي منها لأحد من مرؤوسيه. إذ يقوم باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بعمل المؤسسة، ويصدر الأوامر لتنفيذها، بعد أن يحدد الطرق والوسائل والإجراءات التي ينبغي إتباعها عند التنفيذ دون استشارة أي من العاملين معه. ويتولى بنفسه توجيه العاملين وفقا لرغباته النفسية وقناعاته الشخصية، ويفرض عليهم طاعته، والاستجابة لأوامره، ولا يفسح المجال أمام العاملين لمناقشة تعليماته وأوامره. لا بل انه يقوم بمحاسبة من يعارضها، لأنه يساوي بين معارضة أوامره ومعارضة شخصه. ويعتقد أن الإدارة ما هي سوى عملية اتخاذ قرارات، وإصدار تعليمات ومتابعة تنفيذها. ويكون اهتمامه منصبا على الاهتمام بالعمل، ويبذل أقصى ما لديه من طاقة لتسيير شؤون المؤسسة بشكل منتظم، ويعمل على تهيئة جميع الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق ذلك، ويقوم بالرقابة والتفتيش على كل صغيرة وكبيرة داخل المؤسسة، في الشكل أكثر منه في المضمون.

2- الإدارة الديمقراطية (التشاورية) Democratic Administration.

لعلنا لا نجافي الحقيقة إن قلنا إن النمط الديمقراطي في الإدارة بشكل عام، وفي الإدارة التربوية على وجه الخصوص، هو وليد طبيعي للضغوط والتعسف وتجاهل العاملين وعدم الثقة فيهم والاهتمام بحاجات المؤسسة دون مراعاة لحاجات الأفراد العاملين، الذي اتسم به النمط الإداري الأوتوقراطي (التسلطي). ولذا فقد اعتمد النمط الديمقراطي في الإدارة التربوية على مبدأ رئيس وهو مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، انطلاق من فكرة أساسية هي: إن تعدد العقول السوية أقدر على تقدم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي.

إن جوهر الإدارة الديمقراطية هو احترام الرأي الآخر والمشاركة في عملية صنع القرار، وتفويض الصلاحيات الإدارية، إعمالا لمبدأ "اللامركزية الإدارية".

3- الإدارة الترسلية (المتساهلة) Laissez-Faire Administration:

ليس بالضرورة أن ينقسم رجال الإدارة إلى لونين إداريين اثنين فقط: الأسود (الأوتوقراطي/ التسلطي) والأبيض (الديمقراطي). وإنما كان هناك نمط إداري ثالث، وهو نمط الإدارة الترسلية، والتي تدعى أحيانا بالمتساهلة أو التسيبية أو الترهلية. ويستند هذا النمط من الإدارة إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدون أنه مناسب وصحيح. فالإداري الترسلي أو المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منه، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره، لعدم رغبته في تقييد حريتهم في التصرف، أو فرض أسلوب معين عليهم. وعادة ما يتميز الإداري الترسلي المتساهل بشخصيته المرحة، وتواضعه، ومعلوماته الغنية في الأمور التي تتعلق

بمهنته، وإن علاقاته مع العاملين يسودها الاحترام والتقدير، ونادرا ما يتخذ موقفا صريحا يبين رأيه بالعاملين معه، لأنه يعد مثل هذا الموقف نوعا من التدخل في شؤونهم الخاصة والمهنية. وغني عن القول أن هذا النمط الإداري يقود إلى فوضى إدارية، وتسيب في العمل، لانعدام روح العمل الجماعي، والتقليل من أهمية الدور الذي يؤديه المدير، وفتح الأبواب على مصراعيها، ومنح العاملين الحرية الكاملة لمناقشة أي موضوع يتعلق بعمل المؤسسة.أما السياسة التي تتبعها الإدارة الترسلية المتساهلة فلا تتضمن أي حزم، ولا تمثل قيادة واضحة، ولا توجد فيها ضوابط تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها.

إن العرض الموجز أعلاه لأنماط الإدارة التربوية الثلاثة: الأوتوقراطية والديمقراطية والترسلية، يكشف عن وجود اختلاف في مفهوم الإدارة نفسه، وفي الأسلوب الذي يمارس في أداء الأعمال والمهمات الإدارية، وفي الطريقة التي تتخذ بموجبها القرارات، وفي الأسلوب الذي يستخدم في التعامل مع العاملين. وربما كان من أسباب هذا الاختلاف:

1. اختلاف الفلسفات التي يؤمن بها المديرون.
2. اختلاف إعداد المديرين وتدريبهم.
3. اختلاف الخبرة الإدارية، والتجربة العملية.

لقد قلنا في غير موقع أن ليس بالضرورة أن ينقسم رجال الإدارة إلى لونين إداريين اثنين فقط: أسود (الأوتوقراطي/ التسلطي) وأبيض (الديمقراطي). بل إن هنالك لوناً ثالثاً وهو النمط الترسلي. على أن السلوك الإداري الذي يمارسه المدير بشكل أكثر من غيره، يعكس النمط الإداري المتبع في تسيير شؤون المؤسسة. وبصورة عامة، يمكن القول إن الإداري ليس بالضرورة أن يستخدم

نمطا إداريا واحدا باستمرار. إذ لا توجد إدارة تربوية أوتوقراطية (تسلطية) تمارس دائما؛ وقلما يكون هناك إدارة تربوية ديمقراطية (تشاورية) تمارس بشكل كامل، وربما يندر وجود إدارة ترسلية (متساهلة) بالمعنى الذي أشير إليه تمارس باستمرار. إن المدير الناجح هو الذي يلم بالأنماط الإدارية كافة، ويتمكن من تكييف أسلوبه الإداري والقيادي في ضوء طبيعة الموقف الذي يواجهه، استنادا إلى مستوى النضج الوظيفي للعاملين في مؤسسته، وتبعا للظروف المحيطة بالعمل. وقد يلاحظ ظهور نمط إداري معين دون غيره في أثناء ممارسة العمل الإداري. ويرجع ذلك إلى أن المدير المعني يظهر ممارسات وسلوكا يمثل ذلك النمط بصورة أكثر من الأنماط الأخرى.

لقد أجريت دراسات كثيرة بهدف الكشف عن أي من هذه الأنماط الإدارية الثلاث يحقق أعلى درجات الفاعلية في بعدي: أهداف المؤسسة (الإنتاج) وأهداف الفرد (الرضا الوظيفي تحديدا). وقد أجمعت النتائج عل أن النمط الإداري الديمقراطي هو النمط المفضل في العمل الإداري، لأنه يساعد على إطلاق الطاقات، وتنمية قدرات العاملين ومواهبهم.

المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية:

إن المركزية واللامركزية Centralization & Decentralization في الإدارة بشكل عام، وفي الإدارة التربوية بشكل خاص، تتألف من مفهومين اصطلاحيين يعبران عن مدى تفويض السلطة إلى المستويات الإدارية الأدنى في الهرم الإداري. ولعل نظرية الدولة هي المحدد الأكبر، إن لم تكن الأوحد، في تقرير أي من النظامين، المركزي أم اللامركزي، الذي تنتهجه الدولة، لتسيير الشؤون الإدارية لموئساتها.

وحتى اللحظة، فإنه لم يثبت أي من النظامين: المركزي أم اللامركزي، هـو الأفضل، سواء على صعيد أنظمة الحكم السياسية للدول، أم على صعيد أنظمـة الإدارة. وكذلك الأمر بخصوص تصنيف الدول أو المؤسسات من حيث إتباعهـا للمركزية أم اللامركزية في تصريف أمورها. إن هذين المفهومين غير ثـابتين، ولا يوجد احد اللونين: الأبيض أم الأسود، فقط في استخدامهما. ومن المحال القـول إن منظمة ما تكون مركزية أو لامركزية بصورة تامة ومطلقة. والتقدير الـصحيح هو أن تلك المنظمة مركزية نسبيا في بعض الوظائف والأعمال، ولا مركزية نسبيا في وظائف وأعمال أخرى. وبذلك يتحدد مفهوم المركزية أو اللامركزية في درجة تفويض الـسلطة أو الـصلاحية في اتخـاذ القـرار إلى المـستويات التنظيميـة الـدنيا داخل المؤسسة.

المركزية في الإدارة التربوية:

تعني المركزية في ميدان التربوية ذلك النوع من الإدارة الـذي يكـون مقـره الـوزارة عـادة، فهـي الـتي تقـوم بـالتخطيط ورسـم خطـوات التنفيـذ، وتـصدر التعليمات دون أي مشاركة من الجهات الإدارية التنفيذية. وعنـد ظهـور بعـض الصعوبات أو المشكلات في أثناء العمل، ينبغي على الجهـات التنفيذيـة الرجـوع إلى الوزارة بوصفها الجهة التي وضـعت الخطـة ورسمـت خطـوات تنفيـذها. إن المركزية في الإدارة التربوية تعني انفراد السلطة التربويـة العليـا (وزارة التربيـة أو رئاسة الجامعة) بالإشراف علـى التعلـيم، والـسيطرة عليـه، وتوجيهـه في ضـوء النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي للدولة، وفي ضـوء الفلـسفة التربويـة التي تتبناها تلك السلطة التربوية. ولعل مبرر السلطات التربوية التي تـؤمن بهـذا النهج هـو عـدم ثقتهـا بقـدرات العـاملين في الأجهـزة الإداريـة التنفيذيـة علـى

التخطيط أو رسم السياسة التربوية، والتصرف بحكمة في حل المشكلات التي تواجههم.

ويرى مطاوع وحسن (1984) أن النظام المركزي في الإدارة التربوية يتسم بعدد من المزايا (الحسنات)، وان استخدامه في الميدان التربوي يحقق جملة من الفوائد (الايجابيات)، ومن أهمها:

- تحقيق الوحدة والفاعلية في النظام التربوي،
- وتحقيق العدالة والمساواة في توزيع الخدمات التعليمية والتربوية،
- وتوفير ضمان شخصي ومهني للمعلمين والعاملين الآخرين، ذلك أن السلطة المركزية تعمل بموجب نظام موحد للرواتب والمخصصات والمكافآت والتقاعد، وجعل المعلمين يشعرون بالأمان والاستقرار والاستمرار بالخدمة من خلال تمتعهم بحقوقهم الأساسية،
- وتحقيق اقتصاد كبير في النفقات التعليمية ووفر كبير في ميزانية التعليم بالاستفادة من امتيازات الشراء بالجملة للتجهيزات والأدوات والأثاث، فضلا عن قيام السلطة المركزية بالإشراف على تنفيذ خطة المباني والتجهيزات المدرسية،
- والحفاظ على الوحدة الوطنية وتحقيق التماسك بين أبناء المجتمع عندما تكون القرارات التربوية موحدة تشمل جميع المواطنين، ومن مسؤولية السلطة المركزية.

ومع التسليم بكل هذه الحسنات والايجابيات والفوائد للنظام المركزي في الإدارة التربوية، إلا انه لا يخلو من بعض النقائص والسيئات والعيوب، التي من أهمها:

- تمركز الواجبات، - عادة- على شخص واحد أو مجموعة قليلة من الأشخاص، وهو ما يعرف بـ"مؤسسة الرجل الواحد"،
- وإغراق القادة الإداريين في ديوان الوزارة في خضم الأعمال التنفيذية من خلال بحث الأمور والقضايا الثانوية،
- وجمود السياسة التربوية التي يتبناها النظام التربوي،
- وتشابه المخرجات التعليمية (الطلبة)، نظرا لتشابه الأهداف التربوية وباقي عناصر العملية التعليمية،
- وعدم تشجيع روح الإبداع والابتكار والمبادأة لدى العاملين في المناطق المحلية،
- وضياع الجهود التي تبذلها المؤسسات الإدارية المتعددة التابعة للوزارة، من أجل الحصول على الموافقات النهائية والموارد المالية المطلوبة،
- وضعف العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية، إذ ينظر الناس إلى المدرسة بوصفها إحدى مؤسسات الدولة. فلا علاقة لهم بوضع أهدافها وسياستها وتخطيط العمل فيها، وذلك لعدم إشراكهم في تطويرها من خلال ما يقدمونه من آراء ومقترحات وأفكار قد تكون نافعة ومفيدة (مصطفى، **1982**؛ مطاوع وحسن، **1984**).

وغني عن القول أن لهذا النظام انعكاسات تربوية وإدارية سلبية كثيرة على المؤسسة وعلى العاملين فيها. إذ إنه لا يشجع على المبادأة، ولا يبعث في العاملين روح الإبداع والابتكار، ولا يحقق طموحاتهم، ولا يتيح الفرصة لإعداد عناصر قيادية قادرة على التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات، مما يؤثر سلبا على أداء المؤسسة.

اللامركزية في الإدارة التربوية:

تعني اللامركزية في الإدارة التربوية ذلك النوع من التنظيم الإداري الذي يخول المناطق التعليمية- ممثلة بمديريات التربية في المحافظات- جميع أو بعض السلطات التي يمارسها الإداريون في قمة الهرم الإداري- ممثلا بالوزارة. ويعني هذا أن التخطيط للتعليم ورسم السياسة التربوية من مسؤولية مديريات التربية، وفي بعض الأحيان المدارس نفسها، دون أن يكون هناك تدخل من السلطة المركزية، لأن السلطات التربوية المحلية هي التي تتولى مهمة الإشراف الكامل على التعليم في ضوء الصلاحيات الممنوحة لها.

يتسم النظام اللامركزي بمجموعة من المزايا والسمات أو الخصائص الإيجابية، التي تنعكس على المؤسسة والعاملين فيها، ومن أهمها:

- تخفيف العبء عن الجهاز الإداري المركزي، وتخويل الجهات الإدارية التنفيذية اتخاذ القرارات لتنفيذ العمليات الإدارية والتعليمية، وإن هذه القرارات غالبا ما تكون صائبة لأنها تبنى على وفق معلومات متوفرة لديها،
- ومراعاة التنوع والاختلاف في الظروف البيئية المحلية، وتطويع الأسس العامة للعملية التربوية في ضوء ذلك، مما يؤدي إلى اختلاف في أنماط المخرجات التعليمية لاختلاف المدخلات من بيئة إلى أخرى،
- ورفع مستويي الرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى العاملين، وذلك لشعورهم أن الإدارة تمارس الأسلوب الديمقراطي في التعامل معهم، وفي منحهم الحقوق والامتيازات التي يستحقونها،
- وتنمية القدرة على القيادة التربوية عند المستويات الإدارية الأدنى.

وعلى الرغم من هذه الميزات والايجابيات التي قد تجنيها المؤسسات، ويستفيد منها الأفراد العاملون بها، نتيجة استخدام النظام اللامركزي في الإدارة، إلا أن الجزراوي (1973) قد أورد مجموعة من التحفظات أو مواطن الضعف التي تلازم استخدام النظام اللامركزي في الإدارة، ومنها:

- إضعاف السلطة المركزية، وعدم تمكنها من تأدية مهامها كما ينبغي،
- وعدم إتاحة الفرصة للسلطة المركزية (القيادة الإدارية العليا) لتأدية دورها في إفادة القيادات الإدارية الوسطى وتطويرها،
- وانعدام الرقابة المركزية على المستويات الإدارية المختلفة في المناطق المتباعدة جغرافيا، وغيرها.

لقد بات واضحا أن في كلا النظامين عيوباً ومثالب كثيرة، لدرجة تمنع استخدام أي منهما بشكل منفرد. وفي المقابل فإن فيهما من المحاسن والإيجابيات ما يشجع على استخدامهما بصورة مجتمعة. والطريقة السليمة هي التخلص من عيوب كلا النظامين. ونتيجة لذلك ظهر اتجاه جديد حاول الجمع بين محاسن كل من المركزية واللامركزية أطلق عليه "مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ". وعند تطبيق هذا الاتجاه في ميدان الإدارة التربوية يكون رسم السياسات التربوية ووضع الإطار العام للخطط التربوية والمناهج الدراسية من مهمات السلطة المركزية (الوزارة). أما التفصيلات فيترك أمرها للجهات الإدارية التنفيذية (مديريات التربية في المحافظات والمدارس في بعض الأحيان)، التي تراعي في اختيارها الظروف البيئية، وحاجات المتعلمين؛ كما يترك لهذه الجهات شؤون التنفيذ ومعالجة المشكلات التي تواجهها.

إن النظام التربوي لقادر على إنجاز مهامه بشكل أفضل، إذا كان قائما

على المشاركة والتعاون بين السلطتين المركزية والمحلية، وذلك بإشراك العاملين في المستويات الإدارية المختلفة في تحديد الأهداف التربوية ووضع السياسات التربوية، وتحديد الوسائل التي ينفذ بوساطتها العمل التربوي، وإشراك العاملين في تنفيذ العمل، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتحقيق ما يمكن تحقيقه لمصلحتهم، بما يرفع من مستوى الروح المعنوية لديهم.

وظائف العملية الإدارية:

تأسيساً على ما ذكره الباحثون في ميدان الإدارة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص، فإننا نميل في هذا السفر إلى تحديد وظائف (عناصر) الإدارة التربوية بما يلي:

1. التخطيط الإداري:

أجمع الباحثون في ميدان الإدارة على أن التخطيط الإداري Administrative Planning هو أهم الوظائف الإدارية بلا استثناء، ليس لأنه يسبقها، وإنما لأن نجاح باقي الوظائف الإدارية يتوقف بشكل كبير على فاعلية التخطيط الإداري وسلامته. عرف ماك فارلاند (McFarland,1979) التخطيط الإداري بأنه عملية ذهنية منظمة لاختيار أفضل الوسائل الممكنة لتحقيق أهداف محددة، تخص التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له. وتتجلى أهمية التخطيط في ميدان الإدارة التربوية في مساعدة رجل الإدارة على التركيز وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة التربوية، واستخدام الموارد المتاحة بشكل اقتصادي، والتقليل من التكاليف وتجنب الهدر الإداري، وتوجيه رجل الإدارة إلى تقسيم العمل وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات، وتجنب المشكلات والمصاعب التي تواجه

المؤسسة التربوية أثناء تنفيذ العمل، ومساعدة رجل الإدارة على وضع منهجية عمل ثابتة نسبياً تساعده على استمرار عملها بنهج واحد حتى وإن تغيرت مواقع المسؤولية في الإدارة (التخطيط المؤسسي).

2. التنظيم الإداري:

يقصد بالتنظيم الاداري Administrative Organizing الترتيب المسبق لجهود الأفراد العاملين في المنظمة، على شكل خطة عمل، وتنفيذها بغية الوصول إلى أهداف المنظمة المرسومة في مرحلة التخطيط السابقة. وقد عرفه ألن (Allen,1985) على أنه العملية التي يتم بموجبها تحديد الأعمال وتقسيمها وتوضيح المسؤوليات، وتفويض السلطة، وإنشاء العلاقات بين العاملين لكي يتمكنوا من العمل معاً، بأقصى كفاءة ممكنه، لغرض إنجاز الأهداف. وغني عن القول أن من خصائص التنظيم الإداري أنه ذو طبيعة بشرية، أي أن العنصر الأساس لأي تنظيم هو العنصر البشري، الذي يهدف من خلال وجوده في التنظيم إلى التعاون لانجاز عمل ما أو تحقيق هدف معين. والتنظيمات على اختلافها يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية. فالتنظيمات الرسمية Formal Organizations هي التي تنظمها التشريعات من قوانين وأنظمة وتعليمات. أما التنظيمات غير الرسمية Informal Organizations فهي التي تنشأ تلقائياً بين الناس كنتيجة للعلاقات الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية. وعليه، فإن التنظيم هو شكل من أشكال التجمع والاتحاد الإنساني للوصول إلى هدف عام. أي إنه الوسيلة التي تقود إلى تحقيق الأهداف العامة. ويقوم التنظيم الإداري على أربعة أركان أساسية، وهي: تقسيم العمل أو التخصص، والتدرج الهرمي والعمليات الوظيفية، والهيكل التنظيمي، ونطاق الإشراف.

3. التوظيف (إدارة القوى البشرية):

تغير اسم هذه الوظيفة، وكذلك مفهومها، من وظيفة التوظيف Staffing إلى وظيفة إدارة القوى البشرية Human Resources Management، نتيجة لتطور علم الإدارة. عرف ل.جوليك Luther Gulick التوظيف بأنها ممارسة الأعمال الخاصة بالموظفين مثل تعيينهم، وتدريبهم، والمحافظة على أوضاع عمل مناسبة لهم. وقد ذكر جرفن (Griffin,1990) أن وظيفة التوظيف أو إدارة القوى البشرية، تتضمن جميع الأنشطة الخاصة بالعاملين وإدارتهم، ويمكن حصرها بثلاثة أنشطة رئيسية، وهي: اجتذاب القوى البشرية، والحفاظ عليها، وتطويرها.

4. التوجيه (القيادة الإدارية):

يقصد بالتوجيه Guiding أو القيادة الإدارية Administrative Leadership كما يسمى أحيانا، إصدار إرشادات، عامة أو تفصيلية، للموظفين بغية تحقيق أهداف التنظيم. وتختلف هذه الإرشادات في طبيعتها كليا عن عملية إصدار الأوامر، التي تعكس الممارسة الفعلية للسلطة الإدارية. وهذه الطبيعة لوظيفة التوجيه تتماشي تماماً مع طبيعة القيادة الإدارية التي تعتمد على السلطة غير الرسمية في عملية توجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف التنظيمية. ومن هنا جاءت العلاقة الوثيقة بين وظيفتي التوجيه والقيادة الإدارية، حتى أنهما أصبحتا وجهين لعملة واحدة.

5. التنسيق الإداري:

التنسيق Coordination هو العملية التي يضمن المدير من خلالها تزامن وتناغم أعمال الموظفين بهدف إنجاز الأعمال في الوقت والحجم المناسبين، عن

طريق حشد جهود العاملين في المنظمة للوصول إلى الأهداف المشتركة. وقد عرف موني (Mooney,1965) التنسيق بأنه ترتيب منظم لجهود العاملين في التنظيم، بهدف تحقيق وحدة العمل أثناء إنجازه، للوصل نحو أهداف مشتركة. وعليه، يمكن القول إن التنسيق يعني عمل ترتيبات في التنظيم بهدف ربط الأنظمة الفرعية للتنظيم مع بعضها، بغية الوصول إلى أهداف محددة، من دون تكرار أو ازدواجية، ومن دون فجوات أو صراعات تنظيمية، وهو بهذا يتضمن مفهومين: ايجابي وسلبي:

- المفهوم الإيجابي: ويقصد به تحقيق التعاون والعمل الجماعي بين العاملين في التنظيم.
- المفهوم السلبي: ويقصد به التخلص من الصراعات التنظيمية والازدواجية في العمل.

6. إعداد التقارير الإدارية:

التقرير الإداري Administrative Report عبارة عن وثيقة يكتبها العاملون في المنظمة، كل حسب موقعه، تصف وتفسر بشكل مفصل الحوادث الإدارية والفنية والهندسية وغير ذلك، مما يحدث في المنظمة، بهدف اطلاع الرئيس الأعلى (أو جهة ما) على سير العمل داخل الوحدة التنظيمية أو المنظمة ككل. وعرف عبد الهادي (1995) التقرير الإداري بأنه وثيقة إدارية للاتصال كتابيا بين مختلف المستويات الإدارية لنقل المعلومات أو الحصول عليها. إن التقرير الإداري، الذي يعد وثيقة للاتصال الكتابي بين مختلف المستويات الإدارية، يأخذ أحد أشكال أربعة، وهي: النماذج المطبوعة Forms، والمذكرات Memos، والرسائل Letters، والوثائق الخطية (المخطوطات) Manuscripts.

7. إعداد الموازنات التخطيطية:

ربما كان القاسم المشترك بين الوظائف الإدارية الست السابقة هو تركيزها على العنصر الأهم في المنظمة وهو الإنسان. أما وظيفة إعداد الموازنات التخطيطية Budgeting فتتناول عنصراً مهماً آخر من مكونات المنظمة، وهو المال. وتندرج وظيفة إعداد الموازنات التخطيطية تحت موضوع الإدارة المالية Financial Management، والتي يكون لها مدير مختص في كل منظمة، وهو المدير المالي، يكون مسؤولاً بشكل مباشر عن إدارة جميع أموال المنظمة، إيراداً وإنفاقا وإعداد الموازنة والميزانية. وقد أشار الشماع (1977) إلى أن وستون Weston وبرايهام Brigham قد ذكرا أن الإدارة المالية تشمل ثلاثة أجزاء أساسية من وظائف المدير المالي، وهي: التخطيط والرقابة، وإدارة رأس المال التشغيلي، ومعالجة المشكلات المالية المنفردة.

8. الرقابة الإدارية:

يقصد بالرقابة الإدارية Administrative Controlling عملية تقييم أداء المنظمة لغرض إحداث التغيرات الضرورية والمناسبة، بما يحسن أداء العمليات الإدارية. وقد عرفها ستونر (Stoner,1978) بأنها العملية التي يستطيع من خلالها المدير التأكد من أن النشاطات الفعلية تتماشى مع النشاطات المخطط لها. وعليه يتضح أن الرقابة الإدارية تعني ملاحظة تنفيذ الأعمال، والتأكد من أنها تسير في الاتجاهات المقررة في خطط العمل، ومحاولة اكتشاف أي اتجاه للانحراف عن الأهداف ومعرفة أسباب ذلك، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع وقوعها، وأخيراً التأكد من الوصول إلى النتائج المحددة التي يسعى التنظيم إلى تحقيقها. إن الرقابة الإدارية هي في حقيقتها عملية تقييم النشاط الإداري الفعلي للتنظيم، ومقارنته

بالنشاط الإداري المخطط أداؤه، ومن ثم تحديد الانحرافات بطريقة وصفية أو كمية، بغية اتخاذ ما يلزم لمعالجتها، وذلك بهدف استثمار كافة المصادر المتاحة في التنظيم استثماراً أمثل لتحقيق أهدافه، العامة والتفصيلية.

9. التقويم الإداري:

ينظر إلى التقويم Evaluation على أنه إحدى العمليات المهمة المرتبطة بأداء العاملين على مختلف مستوياتهم في العمل. ويقوم على أساس الفحص الدقيق والتحليل الموضوعي لنتائج العمل. ويعد التقويم أداة تدريبية تساعد العاملين على رفع كفايتهم الإنتاجية وتحسينها، من حيث الكم والكيف. وهو وسيلة مهمة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأفراد في بلوغ الأهداف المبتغاة. كما يساعد التقويم على معرفة نقاط القوة والضعف عند تنفيذ عمل ما، وعلى الحصول على الأدلة اللازمة التي يستند إليها في الحكم على فاعلية طريقة ما، أو أسلوب معين. كما يمكن الافادة منه في وضع خطة موضوعية لمعالجة نقاط الضعف التي تم تشخيصها. إن اهتمام رجل الإدارة بالتقويم أمر أساسي. إذ إن التقويم يمثل بالنسبة له العملية التي يحكم بها على مدى نجاح المنظمة التربوية في تحقيق أهدافها المنشودة. ويشمل التقويم في المؤسسة التربوية ثلاثة مكونات، وهي: تقويم أداء الطلبة وتقدمهم، وتقويم أداء المعلمين والموظفين الآخرين، وتقويم أداء رجل الإدارة نفسه.

10. اتخاذ القرارات:

ليس من عبث أن يأتي ترتيب هذه الوظيفة الإدارية في آخر الوظائف الإدارية العشر؛ ذلك أن وظيفة اتخاذ القرارات Decision Taking تتقاطع مع جميع الوظائف الإدارية التسع السابقة بلا استثناء. ولا يمكن للإداري أن ينجز أياً

مـن تلـك الوظـائف التـسع الـسابقة، دون اللجـوء إلى اسـتعمال وظيفـة اتخـاذ القرارات؛ لأن انجاز أي منها يحتاج إلى فعل، والفعل قد يـستدعي الاختيـار بـين أكثر من بديل، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بشأن الحالـة المنظـورة. وقبـل البـدء بتحليل هذه الوظيفة، يبـدو مـن المفيـد أن نفـرق أولا بـين عمليـة صـنع القـرار الإداري، وعملية اتخاذه، والقرار الإداري ذاته، وذلك على النحو التالي:

أ. عملية صنع القـرار الإداري Decision Making Process: ويقـصد بهـا مجموع العمليات والنشاطات التي يلجأ إليها الإداري مـن اجـل الحـصول على عدة بدائل لحل المشكلة ذات العلاقة. أي إنها عمليـة طـرح مجموعـة من البدائل، لتشكل قاعدة للتفكير في المـشكلة، ومـن ثـم اختيـار البـديل المناسب منها.

ب. عمليـة اتخـاذ القـرار الإداري Decision Taking Process: وتعـني الاختيار الواعي لأحد البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين، أو لحل مشكلة معينة. أي إنها عملية اختيار بديل من بـين بـديلين أو أكثـر لحـل المـشكلة الإدارية المطروحة.

ج. القرار الإداري Administrative Decision: وهو النتيجة النهائية الـتي تتمخض عنها عملية اتخاذ القرار، والتي سبقها عملية صنع القرار.

إن عملية اتخاذ القرارات عملية مهمة وأساسية لرجل الإدارة. فهي المحـرك لجهود ونشاطات الموارد البـشرية، ويتخللـها- كمـا قلنـا سـابقا- كـل وظـائف الإدارة وعناصرها، سواء ما يتعلـق منهـا بأهـداف العمـل، ورسـم الـسياسات، وتحديد نظم العمل وقواعده وإجراءاته، والاختيار والتوجيـه والتنظـيم والمتابعـة

والرقابة والتقييم. وهكذا يتضح أن عملية اتخاذ القرار عملية جوهرية ومهمة في العمل الإداري، سواء أكان على صعيد الأفراد أم الجماعات أم المؤسسات.

مشكلات العمل في الإدارة التربوية ومعوقاته:

يواجه العاملون في الإدارة التربوية، شأنهم شأن باقي عناصر النظام التربوي الأخرى، بعض المعوقات أو المشكلات، التي تختلف في عددها وحدتها من نظام تربوي إلى آخر. وغني عن القول أن هذه المشكلات يمكن أن تقف حائلاً دون تحقيق الإداري التربوي لأهدافه الشخصية والمنظمية. إن استقراء دراسة أدولف أنرو وهارولد تيرنر (Unruh & Turner, 1970) التي استهدفت الإشراف التربوي، ومحاولة إسقاط نتائجها على ميدان الإدارة التربوية، تكشف لنا عن وجود ثماني مشكلات رئيسة تواجه الإدارة التربوية، وهي:

أ. غياب الهوية المهنية Professional Identity: وتعني عدم الاعتراف بالإدارة التربوية كمهنة مثل غيرها من المهن، وعدم وجود وصف واضح لخصائص الإداري التربوي وأنواع السلطة التي يملكها- إن وجدت- ومسؤولياته.

ب. غياب الإطار المرجعي Frame of Reference: وهي وليدة غياب الهوية المهنية، وبالتحديد عدم وجود وصف واضح للعمل في بعض الأنظمة التربوية، أي ما الذي يتعين على كل إداري عمله. ولما كانت مهام بعض الإداريين غير محددة، وهناك تداخل في الصلاحيات والمسؤوليات، كان من العسير متابعة عملهم وتقييمهم، إذ ليس من معيار يرجع إليه لتقييم العمل.

ج. صعوبات التسلسل الهرمي Hierarchy Difficulties: إذ إن الإداري التربوي (كمساعد مدير المدرسة ومدير المدرسة مثلا)، قد يصنف أحيانا مع الإداريين بصفته قائما بأعمال تقييمية للمعلمين وهذه من اختصاصات الإدارة، وأحيانا يصنف مع المعلمين بصفته قائما بأعمال فنية، ويعمل في المستوى الإداري الأول وهو المدرسة.

د. التعارض مع أدوار إداريين آخرين Confrontation with Other Administrators: إذ إن هناك تعارضاً أحيانا بين الدور الإداري لمدير ما (مدير المدرسة مثلا) مع الدور الإداري لإداري تربوي آخر (كالمشرف التربوي مثلا). وخصوصا في مجالات تقييم المعلمين وعلاوة الجدارة والاستحقاق Merit Pay والتثبيت الوظيفي Tenure والترفيع Promotion.

هـ. غياب أو ضعف نظام الحوافز Reward System: إذ لا يوجد لهذه الوظيفة أية حوافز مادية في بعض الأنظمة التربوية، أو إن هذه الحوافز ضئيلة، بحيث لا تترك أثرا يذكر على صعيد تحفيز المديرين وزيادة دافعيتهم. والأهم من ذلك غياب نظام الحوافز المعنوية والتي قد تعني للإداريين أحيانا أكثر بكثير من المكافآت المالية.

و. المواجهة مع المعلمين Confrontation with Teachers: إذ غالباً ما يصطدم المدير بأنماط مختلفة من المعلمين منهم العنيد ومنهم عصبي المزاج، ومنهم اللامبالي ومنهم الكسول ومنهم العدواني، ومنهم من يرفض

التعاون ومنهم من يدفعه حماسه الزائد إلى التجديد في العمل وتطويره دون الرجوع إلى المدير.

ز. ارتفاع حجم الصف Large Class Size: إذ إن معدل حجم الصف هو 36 طالبا وهذا يقلل من التفاعل الصفي، ويحرم كثيرا من الطلبة فرصة السؤال أو إعادة السؤال مما ينعكس على أداة المعلم، وبالتالي تقبل المعلم لاقتراحات المشرف الجديدة.

ح. علو توقعات المجتمع High Community Expectations: إذ أن المجتمعات العلمية زادت من اهتمامها بمسألة التعليم في ضوء زيادة وبدأت قضايا التعليم وتحسين نوعيته تناقش عبر وسائل الإعلام المختلفة، وهذا حمل الإداري التربوي، بوصفه أحد عناصر العملية التربوية مسؤولية إحداث نقلة نوعية في التعليم.

تقويم عمل الإداري التربوي:

التقويم هو الجهود المنظمة التي تبذل للتأكد من مدى النجاح في تحقيق الأهداف التي حددها برنامج الإدارة التربوية. وعملية التقويم هذه ضرورية في حالتي النجاح أو عدمه في بلوغ الأهداف المرسومة ابتداءً. وكي يكون تقويم العمل الإداري تقويماً علمياً كان لا بد من أن يكون شاملاً، وأن يستند إلى تعاون جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية الإدارية، وأن يرتبط بالأهداف الموضوعة، وأن يستخدم أكثر من وسيلة أو أداة لجمع المعلومات والتأكد منها، وأن يكون مستمراً فيسلك شكلي التقويم، وهما: التقويم البنائي الإصلاحي Formative Evaluation والتقييم النهائي الختامي Summative Evaluation.

ولعلنا هنا لا نناقش تقويم الإدارة التربوية بشكل شمولي في نظام تربوي ما، وإنما نناقش فقط تقويم عمل أي إداري تربوي بشيء من الاقتضاب. وفي هذا المجال فإننا نميل أن يشترك في عملية التقويم كل من له علاقة بعملية الإدارة التربوية المرتبطة بذلك الإداري التربوي المعني بالتقويم، وتأثر بها أو أثر فيها. ونحن هنا نتحدث بشكل رئيسي عن أداتين لتقويم عمل الإداري التربوي. أما الأولى فهي أداة التقويم الرئيسية (الاستبيان) الذي يتضمن قائمة من عناصر كثيرة، نرى أن المسؤول المباشر عن ذلك الإداري التربوي، هو المعنى بتعبئتها. وتتناول هذه الأداة عناصر الخطة الإدارية للمدير/ الإداري التربوي، وهي:

1. الأهداف: من حيث أهميتها، ومدى تحقيقها، وملاءمتها للفئات التي استخدمت معها.
2. الوسائل والأساليب الإدارية: من حيث ملاءمتها للأهداف، وقابليتها للتنفيذ، وفعاليتها.
3. التقويم: من حيث فعاليته في الكشف عن مدى تحقق الأهداف التي استخدم من أجلها، وسهولة استخدامه في الواقع المدرسي.
4. التوقيت: من حيث ملاءمته للنشاط وظروف الفئات المستهدفة.
5. مراجعة الأدوار المختلفة للأطراف المشاركة بالعملية الإدارية: وتشمل الإداريين الآخرين والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور وما إلى ذلك (وزارة التربية والتعليم، 1983).

على أنه من المفيد أن لا تكون أداة التقويم هذه (الاستبيان المكتوب)

وحيدة، وإنما يمكن استخدام الملاحظة المباشرة والنتاجات المادية للمديرين كالخطط والنشرات والدراسات وما إلى ذلك.

وأما الأداة الثانية فهي استمارة التقويم الذاتي للمدير. ذلك أن أصدق أنواع التقويم وأجداه نفعاً للإداري، التقويم الذاتي الذي يعطي الإداري فرصة موضوعية لمراجعة ممارساته التربوية، وسلوكه الإداري بحرية، بحيث يقف على نواحي القوة والضعف، فيعزز الإيجابيات، ويعدل السلبيات. وقد حاول باحثون كثر وضع مجموعة من الأسئلة أو المعايير التي يمكن أن يستخدمها الإداري في تقويمه لعمله. واعتماداً على تلك القوائم فإننا نورد "بطاقة التقويم الذاتي" للإداري، ويستطيع الإداري أن يضيف إلى هذه الفعاليات التربوية ما يراه مناسباً من خلال ملاحظاته وممارساته وقراءاته.

الفصل الثاني

مفهوم القيادة التربوية



الفصل الثاني
مفهوم القيادة التربوية

1. مفهوم القيادة.
2. مفهوم القيادة التربوية.
3. الإدارة التربوية والقيادة التربوية.
4. مقومات القيادة التربوية.
5. القيادة الرسمية والقيادة غير الرسمية.
6. أهمية القيادة التربوية.

الفصل الثاني
مفهوم القيادة التربوية

1- مفهوم القيادة:

إذا كانت الإدارة التربوية، التي ولدت بشكل علمي عام 1946، متكئة على مفاهيم ومبادئ ونظريات الإدارة العامة، التي كانت قد ولدت عام 1911 على يد فريدريك تايلور، فإن القيادة التربوية هي الأخرى لم تبصر النور إلا بعد أن نضجت مفاهيم القيادة في حقل الإدارة العامة. ولذا، يبدو منطقيا أن نناقش مفهوم القيادة في حقل الإدارة العامة ونوضحه أولاً، ليتسنى لنا الولوج إلى مفهومها في حقل التربية والتعليم.

وما من شك في ان القيادة التربوية تتضمن تعامل القائد التربوي مع العاملين في المنظمة التربوية التي يقود (مدرسة، مديرية تربية، كلية، جامعة، ام غير ذلك) لتحقيق أهداف هذه المنظمة. وقد ذكر الباحثون في ميادين الإدارة العامة، والادارة التربوية، والقيادة، أن أياً من رجل الادارة أم القائد، لا يستطيع تحقيق أهداف منظمته إلا من خلال قيامه بعشر وظائف، وهي: التخطيط Planning، والتنظيم Organization، والتوظيف Staffing، والتوجيه Directing، والتنسيق Coordination، وكتابة التقارير Reporting، وإعداد الموازنات Budgeting، والسيطرة أو الرقابة Control، والتقويم Evaluating، واتخاذ القرارات Decision Making.

ينظر الباحثون في علم الادارة الى الوظيفة الرابعة من هذه الوظائف؛ التوجيه Directing أو Guiding، بأنها وثيقة الصلة بوظيفة القيادة الإدارية Administrative Leadership. ويقصد بهذه الوظيفة إصدار إرشادات، عامة

أو تفصيلية، للموظفين بغية تحقيق أهداف التنظيم. وتختلف هذه الإرشادات في طبيعتها كليا عن عملية إصدار الأوامر، التي تعكس الممارسة الفعلية للسلطة الإدارية. وهذه الطبيعة لوظيفة التوجيه تتماشى تماماً مع طبيعة القيادة الإدارية التي تعتمد على السلطة غير الرسمية في عملية توجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف التنظيمية. ومن هنا جاءت العلاقة الوثيقة بين وظيفتي التوجيه والقيادة الإدارية، حتى أنهما أصبحتا وجهين لعملة واحدة.

إن التأريخ لاستخدام مصطلح "القيادة" يشير الى ان قصب السبق فيها كان للمجال العسكري قبل ان يستخدم في المجال المدني، بعد ذلك بقرون. ولم يبدأ الاهتمام الفعلي بدراسة هذا المصطلح الا في اواسط القرن العشرين. وفي هذا المجال، يشير عامر (1981) الى ان الدراسات الادارية والنفسية والاجتماعية قد بدأت تولي اهتماماً لمصطلح "القيادة" في أعقاب الحرب العالمية الثانية، بعد أن أيقن المهتمون والباحثون أن الطريق إلى إيجاد الكيان السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتربوي يتمثل في وجود القائد الناجح. ذلك أن الفرق بين النجاح والفشل، وعلى مر العصور التاريخية، في كافة مجالات الحياة، يعود في جانب كبير منه إلى مدى فاعلية القيادة.

معنى القيادة اللغوي:

القيادة في اللغة العربية هي مصدر من الفعل "قاد"، ومنها القائد، وهو الذي يتولى توجيه الناس. وأشار إبن منظور (1955) الى أن مصطلح "القيادة" يعني "القود" وهو نقيض "السوق"، فالقود من أمام والسوق من خلف. كما تعني القيادة أيضاً الأخذ بالزمام، والسير به نحو غاية مرسومة، والقائد لدى العرب الأقدمين تعني المرشد والدليل والهادي.

وإذا كان القرآن الكريم لم يتضمن هذا اللفظ، وبأي من تصريفاته، الا ان المعنى الروحي للقيادة قد ورد في قوله تعالى في سورة النساء/ الآية 59: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ ﴾. أما في السنة النبوية المطهرة، فقد ورد أن رسول الله ﷺ قد قال: [إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم]. وعن عبدالله بن عمر عن رسول الله (ﷺ) قال: [السمع والطاعة على المرء المسلم فيما أحب وكره، ما لم يؤمر بمعصية، فإذا أمر بمعصية فلا سمع ولا طاعة] رواه ابو داود. وعن ابن عمر انه سمع رسول الله ﷺ يقول: [من خلع يداً من طاعة لقي الله يوم القيامة لا حجة له، ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية] رواه مسلم. لقد نظر المفكرون العرب الى القيادة على انها البوصلة لتحقيق الغايات، كما عدوا منزلة القائد بالنسبة للجماعة، كمنزلة القلب بالنسبة لباقي أجزاء الجسد. لا بل إنهم قد أكدوا على اهميتها في نجاح المجموعات في الوصول الى اهدافها. وفي هذا يقول الشاعر العربي الأفوه الأودي في احدى قصائده:

لا يصلح الناسُ فوضى لا سراة لهم	ولا سراة إذا جهالهم سادوا
والبيت لا يبتني إلا على عمد	ولا عماد إذا لم ترس أوتادُ

أما في اللغة الإنجليزية، فإن القيادة (Leadership) هي الاسم من الفعل Lead، الذي تتضمن معانيه: يقود، ويتقدم غيره، ويحتل المركز الامامي، ويكون في الطليعة، ويسيطر على شخص سيطرة تامة، ويملك قيادة شخص، ويحمل شخص على ان يتبعه من غير تفكير، ويدل على الطريق. وقد ورد في المعجم الوسيط أن القائد Leader هو كل من يقود، وهو الهادي، والمرشد، والزعيم، ومنها قائد الوحدة العسكرية، وقائد الفرقة الموسيقية. ويشير كنعان (1995) إلى ان القيادة في اللغة الانجليزية قد اشتقت من الفعل "يفعل" أو "يقوم بمهمة ما"،

وذلك لأن الفعل اليوناني "Archein" بمعنى أن يبدأ، أو يقود، أو يحكم، يتفق مع الفعل اللاتيني "Agere"، ومعناه يحرك أو يقود. وأن كلمة "Archon" الإنجليزية تقابلها كلمة "Archein" اليونانية وتعني "الأرخون"، وهو الحاكم الأول في أثينا القديمة، وكانت تطلق على رجل الدولة الأول، الذي كان في العادة كاهناً ورئيساً سياسياً في آن واحد.

وفي ما يتعلق بالمعنى الاصطلاحي للقيادة، فإن الباحثين في العلوم الادارية لم يتفقوا على تعريف واحد لهذا المصطلح. وانما تباينت آراؤهم تبعاً لنوعية الدراسة، وبيئة المنظمة. ففي حين تناول بعض الباحثين القيادة من زاوية الخصائص الشخصية، أو الصفات الشخصية للقائد، فقد تناولها آخرون من ناحية استخدام القائد للسلطة، وتناولها فريق ثالث من حيث القدرات والمهارات الشخصية للقائد. ولهذا يبدو سهلا على الفهم عدم اتفاق الباحثين والمفكرين على تعريف واحد للقيادة.

وتأسيساً على ما سبق، فقد ظهر للقيادة تعريفات متعددة، ولكنها كبيرة التشابه. وربما كان همفيل **(Hemphill,1949)** أول من عرف القيادة، اذ رأى بأنها سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاطات الجماعة. وعرفها رالف سوقديل **(Stogdill, 1950)** بأنها عملية التأثير في نشاطات جماعة منظمة عند قيامها بمهمة وضع الهدف وتحقيقه. وعرّفها أوردواي تيد Tead بأنها ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الآخرين، وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها (تيد، **1965**). وعرفها فيدلر **(Fiedler,1971)** بأنها عملية أو حالة من التأثير على الأنشطة المختلفة التي تقوم بها مجموعة معينة من الناس من اجل وضع هدف معين والسعي إلى تحقيقه. أما كيث ديفس **(Keith Davis,1977)** فعرفها على أنها القدرة على حث المرؤوسين للقيام

بإنجاز الأعمال بالطريقة والزمان والمكان الذي يريده منهم القائد. وعرّفها سيزلاجي وولاس (Szilagyi &Wallace, 1980) بأنها العلاقة بين شخصين أو أكثر، يحاول أحدهما التأثير في الآخر باتجاه تحقيق الأهداف.

وفي الفكر الإداري العربي، فقد عرفها دره ورفاقه (1994) على أنها التأثير الفعال على نشاط العاملين في التنظيم وتوجيهه نحو الأهداف المرجوة، وتتمثل هذه الوظيفة في الأعمال التالية: حث الموظفين على الإبداع والابتكار لتحقيق الأهداف المبتغاة، وتشجيعهم على التفكير المستقل، وحل منازعاتهم وخلافاتهم، وتفويض الصلاحيات، وتوزيع المسؤوليات عليهم بقدر سلطاتهم، ومحاسبتهم على النتائج.

إن التعريفات السابقة لمصطلح القيادة، وغيرها الكثير مما لا يتسع المقام لذكره، تشير إلى أن هذا المصطلح يختلف في معناه من باحث لآخر، ولكن المضمون يبقى واحداً، وهو ان هناك فرداً ما (القائد) يمتلك القدرة (التأثير) على توجيه جماعة ما (التابعين) من اجل تحقيق اهداف محددة. على أن المفهوم المتكامل للقيادة يقوم على أساس أنها ليست عملية جامدة، وإنما هي عملية ديناميكية حية، يمكن من خلالها أن يقوم القائد بأدوار مختلفة وفقاً لمتطلبات الموقف وما يتوقع من القائد نفسه، وأن يحظى بنفوذ شخصي على العاملين معه، وتجعل منه قوة تأثير تساعده على القيادة الواعدة لمنظمته (مرسي، 1977).

ويشير كنعان (1995) إلى أن القيادة ظاهرة اجتماعية وتربوية ونفسية، تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة (Interdependent Relationship) بين القائد والجماعة التي يقودها، وترتبط بوجود هذا القائد بين الجماعة، ومثلما انه يؤثر فيها، فإنه يتأثر بها، وتعمل القيادة على إيجاد التفاعل الاجتماعي، بغية تحقيق

الأهداف المشتركة. وهكذا يتضح أن القيادة تشتمل على ثلاثة عناصر رئيسية، وهي:

- القائد: وهو أحد أفراد المجموعة المتميزين، يمتلك القدرة على التأثير فيهم، للحصول على ولائهم الطوعي، واستجاباتهم وتفاعلهم، كما يمتلك القوة في اتخاذ القرارات لبقية أفراد الجماعة. وعليه، فلا يكون القائد قائدا إلا اذا حصل على ولاء الجماعة التي يعمل معها.
- الجماعة: وهم مجموعة من الافراد الذين يشتركون في رغبتهم لتحقيق هدف ما، ويعترفون بالقائد الذي يقودهم لتحقيق هذا الهدف، ويدينون له بالولاء والطاعة.
- الهدف: ويقصد به الغاية العليا التي تسعى الجماعة لتحقيقها.

على إن ما ينبغي تأكيده هو أن مفهوم القيادة Leadership في جوهره أوسع وأشمل من مفهوم الإدارة Administration، وإن السلوك القيادي أوسع من السلوك الإداري. وعليه فإن كل قائد هو بالضرورة إداري، ولكن العكس ليس صحيحاً. على أن محور عملية القيادة هو التأثير Influence. ويقصد به السلوك الذي يقوم به القائد (وأحيانا الجماعة)، ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر الآخرين (الجماعة)، بالطريقة التي يريدها القائد. ويختلف التأثير عن القوة Power، التي تكون إذعاناً قسرياً، كما يختلف التأثير عن السلطة Authority؛ التي تعد قوة شرعية تمنح للقائد بقرار، أو بتعليمات رسمية.

2- مفهوم القيادة التربوية:

تعد التربية المحرك الرئيس لنهضة الامم، والمسؤول الاول عن تقدم الشعوب، والاداة الاكثر فاعلية للتغيير وتشكيل المستقبل، لما لها من آثار إيجابية

في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به. ولـذلك فـلا غرابـة ان وجـدنا الـدول المتقدمة، غربا وشرقا، تولي التربية جل اهتمامهـا، وتـضعها في رأس أولوياتهـا. ومـن هنـا، فالتربيـة عنـد تلـك الامـم تتبـوأ المقـام الأول مـن بـين الوسـائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عمليـة التقـدم والبنـاء. ويتوقـف نجاح التربية في أداء مهماتها على إدارتها، التي تمثـل القيـادة المـسؤولة عـن سـير العملية التربوية وتنظيمها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المتوخاة منها.

وقد عد كثير مـن علمـاء الإدارة وباحثيهـا القيـادة بأنهـا جـوهر العمليـة الإدارية. وأكدوا على أن أهميتها تنبع من أهمية الدور الذي تؤديه في المنظمـات الإدارية، وما له من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية. إن القيادة تعني وجود علاقة مباشرة بين شخص يوجّه (هو القائد) وآخرين (هـم المرؤوسـين) يقبلـون بشكل طواعي، التوجيه من أجل بلوغ أغراض معينة. والقيادة التربوية هي ذلك النوع من القيادة التي تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربويـة، مـن خـلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم. إذ لا يمكن أن يؤدي القائد التربوي دوره بفاعلية دون وجود الجماعة وتضافر جهودها.

إن القيادة التربوية هي إحدى عناصر الإدارة التربوية. ويقـوم عليهـا قائـد تربوي تجاوز مرحلة الادارة؛ التي تعنى بتسيير شـؤون المؤسـسة التربويـة تـسييراً روتينيا، الى التأثير السحري في العاملين معه في المؤسسة التربويـة، بمـا يـوفر لهـم فرص الابداع والتطوير، وبالتالي تحقيق اهداف مؤسستهم على الوجه الاكمـل. وعليه، فإن نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق اهدافها يتوقف على قـدرات القائـد التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معـه، وتقـديم العون والمساعدة لهم.

وكما أن الباحثين في حقل الادارة العامـة لم يتفقـوا علـى تعريـف موحـد

للقيادة، فإن الباحثين التربويين كذلك لم يتفقوا على تعريف موحد للقيادة التربوية. اذ ظهرت لها مجموعة من التعريفات التي تمثل الخلفيات الاكاديمية المختلفة، والاهتمامات المتباينة للعلماء في هذا المجال. وقد جاءت تعريفات القيادة التربوية ضمن ثلاثة اتجاهات رئيسة، هي:

1. الاتجاه النفسي: ويمثله الباحثون في علم النفس التربوي Psychology of Education، الذين نظروا الى القيادة التربوية على أنها فن تعديل السلوك وتوجيهه في الاتجاه المرغوب.
2. الاتجاه الاجتماعي: ويمثله الباحثون في علم الاجتماع التربوي Sociology of Education، الذين نظروا إلى القيادة على أنها ظاهرة اجتماعية، تستوجبها ظروف المجتمع ومتطلباته. فالوجود المشترك لشخصين أو أكثر، يولّد الحاجة إلى ضبط العلاقات وتنظيمها في أثناء التفاعل المستمر بينهم، فيتولى أحدهم القيادة بشكل دائم أو مؤقت. وعلى هذا الأساس تعد القيادة نوعاً من أنواع التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين القائد والمرؤوسين؛ وهي نوع من السلوك الذي يمارسه القائد لمساعدة الجماعة التي يتولى قيادتها، وتحريكها باتجاه تحقيق الأهداف، وتحسين عملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين أعضاء الجماعة، والحفاظ على تماسك الجماعة، وتيسير الموارد الضرورية لها بما يضمن إنجازها الأهداف المطلوبة.
3. الاتجاه التربوي: ويمثله الباحثون في علم التربية بشكل عام Education، من غير التخصصين المذكورين أعلاه. وقد نظر هؤلاء الى القيادة على أنها علم وفن. وفي ضوء هذا المفهوم، فقد عرفوها على إنها فن معاملة الطبيعة الإنسانية، أو فن التأثير في السلوك الإنساني، لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين، بأسلوب أو طريقة تضمن طاعتهم وولاءهم

وتعاونهم واحترامهم. ولذلك يمكن القول إن القيادة- وفقاً لهذا الاتجاه- هي فن توجيه الناس، والتأثير فيهم.

وضمن هذه الاتجاهات الثلاث، فقد ظهرت مجموعة من تعريفات القيادة التربوية. فهذا درويش (1972) قد عرفها بأنها القدرة التي يؤثر بها المدير على مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم وولائهم في سبيل تحقيق هدف بذاته. وعرّفها زهران (1975) بأنها: دور اجتماعي تربوي يقوم به المربي أثناء تفاعله مع جماعة من الطلبة. ويتسم هذا الدور بأن المربي يكون له القوة والقدرة على التأثير في الطلاب، وتوجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية. وعرّفها دمعة (1984) بأنها كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها، عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة. وعرفها العرفي ومهدي (1996) بأنها النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم، من اجل تحقيق أهداف العملية التربوية. أما الطويل (1997) فقد عرفها على انها دالة تفاعل الموقف ومتطلباته، والاتباع وتوقعاتهم، والقائد وخصاله.

ونميل في هذا السفر الى تعريف القيادة التربوية على أنها "مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة".

واستناداً إلى التعريفات السابقة، يتضح أن للقيادة مجموعة من العناصر الأساسية، التي تعرف بعناصر القيادة، وهي:

1. القائد **Leader**: وهو الشخص الذي يتميز عن زملائه، ويتصف بقدرته على التأثير فيهم، وقيادتهم.
2. الجماعة/ المرؤوسين **Subordinates**: وهم مجموعة من الأشخاص العاملين في المنظمة، ولديهم الاستعداد التام لإطاعة القائد.
3. الهدف **Goal**: وهو المقصد أو الغاية التي يسعى الأشخاص جميعاً بما فيهم القائد إلى تحقيقها، عن طريق التأثير في سلوكهم.
4. الموقف/ الظرف **Situation**: وهو بيئة الموقف الذي تمارس فيه القيادة. اذ لابد من وجود ظرف، أو مناسبة لممارسة (القائد) دورة في قيادة هذه المجموعة من الأشخاص، وفي هذا الظرف تحدث عملية التأثير.

وفضلا عن توضيحها لعناصر القيادة الأربعة السابقة (القائد، والمجموعة، والهدف، والموقف أو الظرف)، فقد أوضحت تعريفات القيادة التربوية السابقة، وبشكل يحاكي ما فعلته تعريفات القيادة في حقل الادارة العامة، أن محور العملية القيادية هو "التأثير"، فضلاً عن إشارتها إلى مصطلحين آخرين هامين، وذي علاقة مباشرة بالقيادة، وهما: القوة والسلطة. إن فهم هذه المصطلحات الاساسية الثلاث، يسهل فهم كنه العملية القيادية. وفي ما يلي توضيح لهذه المصطلحات الثلاث:

- القوة **Power**: وتعني القدرة على إحداث الإذعان لدى الآخرين، الذي قد يكون إذعانا قسرياً.
- السلطة **Authority**: وتعني القوة الشرعية التي تمنح للقائد الإداري بهدف إحداث السلوك المرغوب فيه لدى العاملين، وهذا يتم إما بقرار أو بتعليمات رسمية.

• التأثير **Influence**: وهو سلوك يقوم به الفرد ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر فرد آخر، بالطريقة التي يريدها الفرد المؤثر أو القائد.

وقد أشار درة ورفاقه (1994) أن للتأثير ثلاثة أنواع، وهي:

1. التأثير بواسطة السلطة الرسمية:

يستمد القائد سلطته الرسمية Formal Authority من مكانته الوظيفية في التنظيم، ويمكن أن يستخدم سلطته هذه كأداة من أدوات التأثير على العاملين. وتتمثل هذه السلطة في الشكلين التاليين:

أ. سلطة ممارسة الثواب **Authority of Reward**: أي لجوء القائد للجوانب القانونية في إثابة العاملين في التنظيم، ومن ثم التأثير في سلوكهم بموجب هذه الجوانب.

ب. سلطة ممارسة العقاب **Authority of Coercion**: أي لجوء القائد للجوانب القانونية في معاقبة العاملين في التنظيم، ومن ثم التأثير في سلوكهم بموجب هذه الجوانب.

2. التأثير بواسطة السلطة غير الرسمية:

يستمد القائد سلطته غير الرسمية In-Formal Authority من بعض السمات والخصائص التي يتميز بها، وفي الوقت نفسه، يحظى هذا القائد بدعم وقبول العاملين معه لسلطته. إن اجتماع السمات والخصائص الشخصية في شخص هذا القائد، فضلاً عن دعم وقبول العاملين معه لسلطته، تعطيه سلطه

التأثير غير الرسمية، والتي تعرف بقوة التأثير أو القوة غير الرسمية (الشخصية)، وتتمثل هذه السلطة في الأشكال التالية:

أ. القوة المستمدة من المعرفة والخبرة Knowledge &Experience.

ب. القوة المستمدة من الشخصية، والناتجة عن السمات والخصائص الفسيولوجية والسيكولوجية التي يتحلى بها الفرد Charisma.

ج. القوة المستمدة من الوضع الاجتماعي، ومصدرها الذات والمجتمع.

د. القدرة على الثواب وإعطاء الدعم المادي والمعنوي للآخرين.

هـ. القدرة على العقاب، أي حجب الدعم المادي والمعنوي، أو اتخاذ إجراءات تأديبية لمستحقيها.

3. التأثير بواسطة السلطتين: الرسمية وغير الرسمية:

ويقصد بذلك لجوء القائد للسلطة الرسمية في الوقت الذي كان المفروض فيه أن يستخدم السلطة غير الرسمية، أو أن يلجأ للسلطة غير الرسمية في الوقت الذي كان من المفروض فيه أن يستخدم السلطة الرسمية.

إن الاتجاه المعاصر للقيادة الإدارية التربوية يؤكد على أهمية السلوك القيادي الذي يصدر عن القائد، لما له من تأثير كبير في العملية القيادية. ويقصد بهذا المفهوم؛ السلوك القيادي، بأنه تلك التأثيرات المتبادلة بين الأفراد التي تساعد الجماعة على بلوغ أهدافها. ويتكون هذا السلوك القيادي من المكونات التالية:

1. المبادأة: التي تعني امتلاك القائد لزمام الموقف أو الأمور.

2. العضوية: ويقصد بها اختلاط القائد بأعضاء الجماعة العاملين معه.

3. التمثيل: أي تمثيل القائد لجماعته ودفاعه عنها.
4. التكامل: ويعني العمل على تخفيف حدة الصراع والتوتر بين أعضاء الجماعة.
5. التنظيم: ويقصد به تحديد القائد للعمل الذي يقوم به وعمل الآخرين معه.
6. العلاقات التي تحكم طبيعة العمل: سواء بين القائد والعاملين معه، أو بين العاملين أنفسهم.
7. السيطرة أو الرقابة: وتعني تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عن الرأي.
8. الاتصال: ويقصد به تبادل الأفكار والمعلومات والبيانات بين القائد وأعضاء الجماعة.
9. التقدير: ويعني تأييد القائد أو مخالفته لأعضاء الجماعة.
10. الإنتاج: ويقصد به تحديد مستويات الجهد والإنتاج لأعضاء الجماعة **(Schmuck & Schmuck, 1979)**.

وهكذا تتضح لنا أهمية هذه الوظيفة الإدارية، وظيفة القيادة التربوية. تلك الوظيفة التي تتمنى على كل إداري، يعمل في أي مؤسسة تربوية، أن يتطور بفكره وسلوكه إلى أن يبلغ مرتبه القائد، الذي يأخذ على عاتقه الرقي بمنظمته، وتجويد أدائها. إن الناظر إلى حال كثير من المنظمات المتميزة، سواء أكانت تربوية أم غير تربوية، وفي مختلف أقطار العالم، يجد أن أحد الأسباب الرئيسية وراء تقدمها هو وظيفة القيادة الإدارية. أما المنظمات المتهالكة والفاشلة، فإنها لم تصل إلى مستوى الفشل إلا لافتقادها لهذه القيادة الإدارية الفاعلة.

لقد أدركت المنظمات التربوية هذه الحقيقة التي لم تعد بحاجة الى برهان؛ ألا وهي دور القيادة التربوية في زيادة كفاءة المنظمة التربوية، وتحسين فاعلية أدائها، وتجويد عملياتها. وكان للتطورات المتلاحقة في علم الإدارة التربوية أكبر الاثر في إنبثاق نظريات ودراسات القيادة التربوية، وكان لتطبيق مفاهيمها في مجال الإدارة التربوية والمدرسية الأثر الفعال في أداء المدرسة لدورها الكبير في دفع المسيرة التعليمية نحو رفع كفاية العملية التربوية.

وقد اتجهت كثير من الدول إلى تطوير التعليم وتحديثه عن طريق التفكير في إيجاد قيادات تربوية فاعلة ومدربة تدريباً يتناسب ومتطلبات العصر، ويتناغم مع التطورات التكنولوجية والاجتماعية التي يشهدها العالم اليوم. وقد عمدت الانظمة التربوية المتقدمة الى التأكيد على ضرورة توافر مواصفات وقدرات أساسية لدى القائد التربوي، وهي استجابة موضوعية لمقتضيات العصر، لكي يستطيع القائد التربوي أن يمارس دوره القيادي في التأثير في الآخرين، وتوحيد جهودهم وحشد طاقاتهم واستثمارها من أجل تحقيق الأهداف التربوية. لذا لم تعد مهمة القائد التربوي في الإدارة التربوية والمدرسية الحديثة تقليدية وروتينية، بل أصبح القائد التربوي حجر الرحى في تحسين العملية التربوية وتطويرها. على أن نجاح القائد التربوي في تحقيق أهداف منظمته يتوقف على عدة عوامل، وفي مقدمتها ما يتمتع به هذا القائد التربوي من قدرات (إمكانية أداء العمل)، ومهارات إدارية وقيادية (أداء العمل بسرعة ودقة).

3- الإدارة التربوية والقيادة التربوية:

يقصد بالإدارة التربوية Educational Administration مجموعة من العمليات المتشابكة، التي تتكامل فيما بينها في المستويات الإدارية الثلاث:

المستوى الوطني (الوزارة)، والمستوى المحلي (مديريات التربية)، والمستوى التنفيذي (المدرسة؛ الإدارة المدرسية) لتحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم. وعليه فإن الإدارة التربوية ما هي إلا وسيلة وليست غاية. إنها وسيلة وأداة لتحقيق غاية، وهي أهداف التربية والتعليم. ولا يفوتنا التنويه في هذا المقام إلى إن هذه المستويات الإدارية الثلاث تتجلى أيضا في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) وذلك على النحو الآتي:

- الإدارة العليا **Top-Level Management**: ويمثلها رئيس الجامعة ونوابه ومساعدوه.
- الإدارة الوسطى **Mid-Level Management**: ويمثلها عمداء الكليات ونوابهم ومساعدوهم في الجانب الأكاديمي، في حين يمثلها مديرو الوحدات والمديرون في الوحدات والدوائر الإدارية.
- الإدارة التنفيذية **Executive Management**: ويمثلها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجانب الأكاديمي، ورؤساء الأقسام الإدارية في الوحدات والدوائر الإدارية (السعود، 2009).

ويقصد بالقيادة التربوية "مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة".

وتأسيسا على مفهومي الادارة التربوية والقيادة التربوية أعلاه، يتضح أن ليس هناك فرق أساسي بين الإدارة التربوية والقيادة التربوية من حيث الغايات والاهداف العامة. إذ يرميان كلاهما الى تحقيق أهداف التربية والتعليم. ولكن الفرق بينهما يكمن في الأساليب والممارسات التي يتبعها المدير (رجل الادارة)، أو القائد في الوصول إلى تلك الغايات أو الأهداف. وعليه، فإن من يحدث الفرق

بين الادارة والقيادة هو ذلك الشخص يحتل الموقع الاول في المنظمة، أهـو إداري أم قائد. وهنا يبرز سؤال مؤداه: كيف لنا ان نميز بين المدير والقائـد؟ إن الاجابـة على هذا السؤال المهـم تنطلـق مـن تحديـد جـانبين رئيـسين، همـا: خـصائص ومواصفات كل منهما، والسلوك العملي والواجبات المنوطة بكل منهما، وذلـك على النحو التالي:

أ. خصائص ومواصفات المدير والقائد: يعـد المـدير هـو الـشخص الـذي تم تعيينه رسمياً من جهة الاختصاص، ليكون مـسؤولاً عـن إدارة المكونـات الأساسية للمنظمة، وهي: القوى البشرية، ورأس المال، والوقت للوصول إلى الأهداف التنظيمية، مطبقاً القوانين والأنظمة والتعليمـات الـتي تحكـم عمل المنظمة. ولعل أهم عنصر من هذه العناصر هو وجود القوى البشرية لأن وجود القوى البشرية (المرؤوسين) يتيح الفرصـة للمـدير لأن يمـارس حقه في الإدارة التي أوكلت إليه من قبل جهة الاختصاص. فهو المـسؤول الذي يخطط وينظم العمل بحكم موقعه الوظيفي وهو مسؤول عن ممارسـة جميع الوظائف الإدارية.

ب. السلوك العملي والواجبات المنوطة بالمدير والقائد: المـدير هـو صـاحب مهنة، وأعماله روتينية، لا يتحمل المجازفة في حدود مهامه التي تقـع ضـمن القانون والنظام، ويحدث التأثير على سلوك العاملين على أسـاس سـلطته الرسمية. أما القائد فهو ذلك الشخص الـذي يـتم تعيينـه مـن قبـل جهـة الاختصاص، أو يـتم انتخابـه، ليكـون مـسؤولاً عـن أداء المنظمـة. وتعـد المنظمة أو المؤسسة وسيلة لغاية، وهي خدمة المجتمع. فالقائـد إذاً صـاحب رسالة Mission، وذو فكـر ورؤيـة Vision، وتوجـه عملـي نحـو الرؤيـة

الاجتماعية وفهم القيم الأخلاقية، واستيعاب وتمييز ما هو ممكن، وما هو غير ممكن عملياً. ويتصف أيضاً بالتعميم والمثابرة ويقدم التضحيات ويعطي مجالاً للمجازفة والمخاطرة، ولا يتعامل مع ردود الأفعال بل يسبق الأحداث لمواجهة المشكلات والأزمات. ومن مهام القائد أيضاً المحافظة على استقرار المنظمة واستمراريتها، من خلال تأكيده على وجود المنظمة وضرورتها لخدمة المجتمع. وأبرز مثال ممكن أن نسوقه هنا هو إقدام القائد على الاستقالة بسبب أحداث أو أزمات تعرضت لها منظمته، وأدت إلى فشله، إذ يعزى هذا الفشل له، باعتباره مسؤولاً عن رسالة المنظمة.

وهكذا يمكننا أن نميز بين المدير والقائد على أساس أن المدير هو شخص معين، يهتم بإدارة العاملين في المنظمة، ونطاق اهتمامه بالبيئة الداخلية، ويلجأ غالباً لاستخدام السلطة الرسمية بالتأثير في سلوك العاملين. في حين نجد أن القائد هو شخص يمكن أن يعين في المنظمة تعيينا، كما يمكن ان ينتخب انتخابا، ونطاق اهتمامه البيئتين: الداخلية والخارجية. ويلجأ القائد غالباً الى استخدام السلطة غير الرسمية بالتأثير في سلوك العاملين، وقد يضطر أحياناً إلى اللجوء إلى استخدام السلطة الرسمية. ومن هنا يبرز دور القائد بوصفه صاحب رسالة، بحيث تتمثل هذه الرسالة في التعامل مع العاملين والجمهور من منظار الرؤية الشمولية. وإذا ما جمع المدير بين المهنة والرسالة أصبح المدير قائداً.

4- مقومات القيادة التربوية:

قلنا إن القيادة التربوية هي مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة.

وهذا التأثير، الذي هو محور عملية القيادة التربوية، لا يتأتى إلا من خلال السلوك القيادي المشبع بالجوانب الفنية. إن فن القيادة التربوية لا يتأتى الا من خلال مجموعة من المقومات، هي:

أ. مقومات ذات علاقة بشخصية القائد، ومنها:

- أن يتمثل القائد السلوك القويم، وأن يكون قدوة حسنة لمرؤوسيه. فلا يعقل ان يطلب من مرؤوسيه إتيان عمل (كالالتزام بمواعيد العمل) وهو لا يتقيد به، ولا يعقل ان ينهى مرؤوسيه عن عمل، ويأتي مثله. وهنا نستذكر قوله تعالى في سورة البقرة/ الآية 44: ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ ﴾. كما نستذكر قول الشاعر:

  لا تنه عن خلق وتأتي مثله

  عار عليك اذا فعلت عظيم.

  وفي هذا السياق، قال شاعر آخر:

  إذا كان رب البيت بالدف ضارباً

  فشيمة اهل البيت كلهم الرقص.

- أن يتحلى القائد بالصدق، والعدل، والصراحة، والجرأة، والشجاعة، والصبر، والثبات على المواقف، والابتعاد عن المزاجية.
- أن يتقن القائد فن التأثير في المرؤوسين، وحثهم على الابداع والابتكار.
- أن يعمد القائد الى التعزيز الايجابي، وألا يلجأ الى التهديد والترهيب.
- أن يسعى الى اقناع المرؤوسين بتوجهاته، من خلال تفسير هذه التوجهات وتعليلها، عملا بمبدأ "إعرض ولا تفرض Expose not Impose".

- أن يحسن القائد استخدام البيانات والمعلومات، وبشكل منظم.
- أن يفعل مبدأ مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات.
- أن يستخدم الشورى في عملية حسم القرارات، وأن يعي أن التصويت الذي يعد عنصراً أساسياً للديمقراطية السياسية، لا يكون كذلك للديمقراطية التربوية. إذ لا يمكن حل المشكلات التربوية بأغلبية الأصوات.
- أن يفعل برنامج تقييم الاداء، وأن يعي ان معيار الاعمال بخواتيمها.

ب. مقومات ذات علاقة بالجماعة/المرؤوسين، ومنها:

- أن يتوافر لدى المرؤوسين الحد الادنى من الكفايات اللازمة لإنجاز العمل.
- أن يتوافر لدى المرؤوسين الاستعداد لإطاعة القائد.
- أن يؤمن المرؤوسون بأهداف المنظمة.
- أن يعترف المرؤوسون بالقائد، وبأهليته على قيادتهم وتحقيق أهدافهم الشخصية والمنظمية.

ج. مقومات ذات علاقة بالمنظمة، ومنها:

- أن يكون للمنظمة رسالة واضحة، وأهدافُ محددة تنسجم مع فلسفة المجتمع، وتتفق مع رؤاه.
- أن يكون للمنظمة هيكل تنظيمي؛ محدد المعالم، وواضح وبسيط وأفقي.
- أن يتوافر في المنظمة نظام اتصال فعال.

وعلى الرغم من أهمية كل من: المقومات ذات العلاقة بالجماعة،

والمقومات ذات العلاقة بالمنظمة، إلا ان المقومات ذات العلاقة بالقائد تبقى الاكثر اهمية. ذلك ان القائد الفعال، والذي توافرت لديه المقومات آنفة الذكر، يكون قادرا على التأثير في المرؤوسين، وتطويعهم لما ينبغي ان يكون عليه سلوك المرؤوس السليم. كما يمكنه من تعديل قوانين المنظمة وأنظمتها وتعليمات العمل فيها، بما يحقق أعلى متطلبات الاداء الفاعل.

5- القيادة التربوية الرسمية وغير الرسمية:

يقصد بالقيادة التربوية الرسمية Formal Educational Leadership القيادة التي يتم تعيينها من قبل جهة الاختصاص (كرأس الدولة لتعيين وزير التربية أم وزير التعليم العالي، أو وزير التربية لتعيين مدير التربية في منطقة ما، أو مدير التربية والتعليم لتعيين مدير مدرسة ما). وغني عن القول ان أي منظمة، تربوية أم غير تربوية، تتضمن مجموعة الوظائف الرئاسية/ القيادية، التي يمارسها أفراد معيّنون أو منتخبون، ويكلفون بمهمة توجيه مرؤوسيهم، والإشراف على أعمال وحداتهم التنظيمية (مثل مدير التربية، ومدير المدرسة، وغيرهم). وحتى يتمكن هؤلاء من أداء الادوار المنوطة بهم، والقيام بواجباتهم على اكمل وجه، فإن المنظمة التي يعملون فيها تمنحهم سلطات رسمية، ينبغي ان تتكافأ مع مسؤولياتهم. إن هؤلاء الأفراد يمارسون القيادة بحكم وظائفهم ومراكزهم الرسمية، ومن السهل التعرف إليهم من خلال مراكزهم الوظيفية، وطريقة معاملة مرؤوسيهم لهم. تلك هي القيادة الرسمية، وتلكم هم القادة الرسميون.

أما القيادة التربوية غير الرسمية In-Formal Educational Leadership فيقصد بها القيادة التي تنشأ بين الأفراد في المنظمات من دون تعيين رسمي، او صدور قرار يعطيها الشرعية لممارسة القيادة على الآخرين. ذلك أنه يلاحظ في

حالات كثيرة، ظهور أفراد من بين جماعات العمل (موظف في الوزارة، أو معلم في مدرسة ما)، يمارسون القيادة والتأثير في أفراد الجماعة، وتتطلع إليهم الجماعات للتوجيه والإرشاد. إن هؤلاء الأفراد الذين يمارسون القيادة غير الرسمية، هم القادة غير الرسميين.

إن هؤلاء القادة غير الرسميين، يستطيعون التأثير في سلوك أفراد الجماعة من خلال مهارات وقدرات خاصة تفي باحتياجات وإمكانات الأفراد (مثل قوة الشخصية والاحترام، والثقة، والخبرة، وغيرها)، وربما لامتلاكهم أحيانا لبعض مصادر القوة المعاكسة Counter Power. ويتصف غالبية القادة غير الرسميين بصفات أو سمات تميزهم عن القادة الرسميين، كتفردهم بقوة الشخصية، والوعي والفكر، والمعرفة الإدارية، والاجتماعية التي يفتقدها غيرهم.

ومن هنا فلا عجب إن وجدنا في بعض المنظمات التربوية أن القائد الرسمي هو قائد اسمي فقط، في حين يكون زمام الأمور في يدي القائد غير الرسمي، نتيجة لدعم وتأييد مجموعة العاملين له، على الرغم من عدم اعتراف الإدارة العليا به. ومع أن القائد الرسمي لديه الحق المشروع في توجيه الآخرين، إلا أن هذا لا يعني أنه بالضرورة مؤهل لقيادتهم. ويصبح مؤهلاً حينما يحوز على الحق الاجتماعي والنفسي للقيادة، ذلك أن تأثيره في الجماعة لا يفرض ولا يطلب، وإنما يكتسب ويتحقق عن جدارة.

ومن الطبيعي أن يبرز في هذا المقام سؤال مؤداه: ما الذي يسمح لهذه القيادة غير الرسمية بالظهور؟ إن الاجابة عن هذا التساؤل تنطلق من استرجاع ما قلناه سابقا عن المقومات الثلاث للقيادة، وهي: القائد، والجماعة، والمنظمة. لقد أشرنا سابقا إلى أنه على الرغم من أهمية كل من: المقومات ذات العلاقة بالجماعة، والمقومات ذات العلاقة بالمنظمة، إلا ان المقومات ذات العلاقة بالقائد

تبقى الاكثر اهمية. ذلك ان القائد الفعال يكون قادرا على التـأثير في مرؤوسـيه، وتطبيعهم، وتطويعهم لما ينبغي ان يكون عليه السلوك المطلوب، مثلما يمكنه مـن التدخل في انظمـة المنظمـة واجراءاتهـا، وتوجيههـا لتحقيـق الاهـداف بالـشكل المرغوب، وفي غير مراكزهم الرسمية، ومـن الـسهل التعـرف إلـيهم مـن خـلال مراكزهم الوظيفية، وطريقة معاملة مرؤوسيهم لهم. تلك هـي القيـادة الرسميـة، وتلكم هم القادة الرسميون.

هذا ولا ينبغي أن يُنظر إلى ظـاهرة القيـادة غـير الرسميـة مـن منظـور سلبي. إن المطلوب من القائد الرسمي (المدير، الرئيس) أن يعـي ويـدرك وجـود القيادة غير الرسمية، وأن يتعرف إلى طبيعتها، وأن يتفهم طبيعة التنظيمـات غـير الرسمية في منظمته، ويحاول توظيفها لمصلحة المنظمة.

6- أهمية القيادة التربوية:

تبرز أهمية القيادة من خلال فهم الفروق بينها وبين الإدارة التربوية. فـإذا كانت الإدارة التربوية معنية بتسيير العمل في المؤسسات التربوية، بشكل روتـيني، فإن القيادة التربوية معنيـة بالتجديـد والتطـوير، وإضـفاء الـصبغة الحيويـة علـى العمل، ومد جوانب العمل بالروح التي تحيل العمل إلى متعة، وتنقله من الوضع الستاتيكي الثابت إلى الوضع الديناميكي المرن.

إن المنظمات تشبه الكائن الحي، في نموها وتطورها ونضجها. أما من يمدها بهذه الحياة (أو من يسلبها هذه الخاصية) فهو القائد. إن القائد هو الـذي يحـدث الفرق. ولذا، فقد تنبهت المنظمات إلى أهميـة القيـادة الإداريـة، وعـدتها المـتغير الرئيس والأكثر أهمية، ووضعت لهذا الموقع القيادي شروطا ومـؤهلات، لا بـل

وتجاوزت ذلك إلى العناية بهؤلاء القادة بعد تعيينهم، وتدريبهم، والسعي إلى تطوير كفاياتهم.

وهكذا يتضح أن فهم القيادة الإدارية على النحو الذي أشرنا إليه أعلاه يساعد بالضرورة المنظمة التربوية والقائد التربوي أو كل من أراد أن يتدرب على المهارات القيادية أن يكون سلوكه مناسباً ومتمشياً مع مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقه ومتمشية أيضاً مع شخصيته واعتقاداته. إضافة إلى أن يكون سلوكه مناسباً ومتماشياً مع متطلبات الظروف التي تعيشها المنظمة. إن هذا الفهم يؤكد أهمية الحاجة للقيادة الإدارية. وهناك عوامل رئيسية تستوجب وجوب القيادة العملية والفعالة في التنظيمات التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أ. إن الطبيعة الديناميكية للتنظيمات تستوجب وجود قيادة فعالة وقادرة على التنظيم وإعادة التنظيم، ووضع الهيكل التنظيمي المناسب، ووضع التشريعات المناسبة وفق متطلبات الظرف.

ب. إن النظر للتنظيم من زاوية نظرية النظم يؤكد أهمية القيادة لقيادة التفاعل الذي يتم بين البيئة الداخلية، والبيئة الخارجية للتنظيم.

ج. إن النظر للتنظيمات على أنها أنظمة ذات طبيعة بشرية تحتم وجود قيادة لإحداث التغيير المناسب لإشباع الحاجات البشرية المختلفة لا سيما وأن العاملين في التنظيمات يتطلعون دائماً للقيادة لإشباع حاجاتهم.



الفصل الثالث

السلطة والقوة والتأثير في القيادة التربوية



الفصل الثالث
السلطة والقوة والتأثير في القيادة التربوية

1. السلطة في القيادة التربوية:
   أ- مصادر سلطة القائد.
   ب- مصادر سلطة التابعين/ المرؤوسين
2. القوة في القيادة التربوية.
3. التأثير والقيادة التربوية.

الفصل الثالث
السلطة والقوة والتأثير في القيادة التربوية

أشرنا في ما سبق الى أن القيادة التربوية تتضمن تعامل القائد التربوي مع العاملين في المنظمة التربوية التي يقود (مدرسة، مديرية تربية، كلية، جامعة، ام غير ذلك) لتحقيق أهداف هذه المنظمة. وقلنا ان الادب التربوي قد زخر بتعريفات متعددة لمصطلح القيادة، أشارت إلى أن هذا المصطلح يختلف في معناه من باحث لآخر، ولكن المضمون بقى واحداً، وهو ان هناك فرداً ما (القائد) يمتلك القدرة (التأثير) على توجيه جماعة ما (التابعين) من اجل تحقيق اهداف محددة. وفي ضوء تلك التعريفات، فقد نظرنا الى القيادة التربوية على أنها "مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف المنظمة التربوية".

إن تعريفنا أعلاه للقيادة التربوية، كما باقي تعريفات القيادة التربوية، تشير أن للقيادة التربوية مجموعة من العناصر الأساسية، التي تعرف بعناصر القيادة التربوية، وهي:

1. القائد التربوي **Educational Leader**: وهو الشخص/ المسؤول التربوي الذي يتميز عن زملاءه (المعلمين أم الموظفين الآخرين)، ويتصف بقدرته على التأثير فيهم، وفي قيادتهم.
2. الجماعة/ المرؤوسين **Subordinates**: وهم مجموعة من الأشخاص العاملين في المنظمة (المعلمين ام الموظفين الآخرين)، ولديهم الاستعداد التام لإطاعة القائد.

3. الهدف **Goal**: وهو المقصد أو الغاية التي يسعى الأشخاص جميعاً بما فيهم القائد إلى تحقيقها، عن طريق التأثير في سلوكهم.

4. الموقف/ الظرف **Situation**: وهو بيئة الموقف الذي تمارس فيه القيادة. اذ لابد من وجود ظرف، أو مناسبة لممارسة (القائد) دوره في قيادة هذه المجموعة من الأشخاص، وفي هذا الظرف تحدث عملية التأثير.

وفضلا عن توضيحها لعناصر القيادة الاربعة السابقة (القائد، والمجموعة، والهدف، والموقف أو الظرف)، فقد أوضحت تعريفات القيادة التربوية أن محور العملية القيادية هو 'التأثير'، فضلاً عن إشارتها الى مصطلحين آخرين مهمين، وذي علاقة مباشرة بالقيادة، وهما: القوة والسلطة. إن فهم هذه المصطلحات الاساسية الثلاث، يسهل فهم كنه العملية القيادية. وفي ما يلي توضيح لهذه المصطلحات الثلاث، ولكن يبدو نافعا أن نفرق أولاً بين السلطة والقوة.

1. أوجه الاختلاف بين السلطة والقوة في القيادة التربوية:

يميل بعضهم إلى استخدام مصطلحي السلطة Authority، والقوة Power بوصفهما مصطلحين مترادفين. إلا أن واقع الحال ليس كذلك بشكل مطلق. فالسلطة ترتبط بالحق القانوني الذي يمتلكه المدير (مساعد مدير المدرسة أو مدير التربية والتعليم مثلا) لاتخاذ القرار، وإصدار الأوامر لضمان حسن سير العمل. وبعبارة أخرى يمكن النظر إلى السلطة على أنها القوة التي تمكن المدير، من القيام بالعمل وتحقيق الأهداف. وهكذا يمكن التمييز بين السلطة Authority والقوة Power على اعتبار أن السلطة ذات علاقة بالمركز الذي يشغله الإداري، أما القوة فليست بالضرورة مرتبطة بالمركز. وهنا ينبغي الإشارة إلى أن المدير، قد يمتلك قوة غير القوة التي يمنحه إياها المركز الذي يشغله. ومن هذا المنطلق يبدو

نافعاً التعرف إلى أهم المصادر التي تمنح رجل الإدارة (مدير التربية أو مدير المدرسة، أو المشرف التربوي أو أي إداري آخر) القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، ونقصد هنا جميع المرؤوسين من موظفي التربية والتعليم بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص.

1- السلطة في القيادة التربوية:

يرى السعود وبطاح (1993) أن نجاح أي مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري فيها، ومستوى أدائه للعمل المكلف به. ولابد للقائد التربوي من ممارسة سلطته في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية. فالمصادر الرسمية، هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله، والذي تتضمنه القوانين والأنظمة. وتعد السلطة الرسمية معززة للسلطة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين له، وقادراً على التفاعل، والتعاون معهم، وتحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتكيف مع طبيعة المواقف، والمتغيرات الداخلية والخارجية.

يشير العلاق (1999) إلى أن مفهوم السلطة Authority، يعني الحق في تكليف الآخرين بإحداث تصرفات لازمة، لتحقيق هدف محدد، عن طريق إصدار القرارات وإعطاء الأوامر الملزمة لهم. وهي أحد المقومات الرئيسة للمدير، التي تمكنه من ممارسة دوره بكفاءة وفاعلية؛ فهي أداة بناء لإحداث تغيير مطلوب. في حين أن رحيم وأفزا (**Rahim& Afza, 1992**) يعرفانها على أنها القدرة، أو السيطرة على السلوك والاتجاهات والقيم، والآراء والأهداف والحاجات، لجهة أو طرف آخر. ويعرف الشماع (2004) السلطة بأنها حق

المدير، أو قدرته المستمدة من منصبه الرسمي على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه. وهكذا يتضح أن السلطة تعني تلك القوة الشرعية التي تمنح للقائد الإداري بهدف إحداث السلوك المرغوب فيه لدى العاملين معه، وهذا يتم إما بقرار أو بتعليمات رسمية.

أ. مصادر سلطة عمل القائد الإداري التربوي:

وحتى يتمكن القائد من القيام بعملية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه، يجب أن يتمتع بسلطة تميزه عن غيره من الأفراد، وتعتمد هذه السلطة على نوعين رئيسين هما: مصادر رسمية (سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه، أو الإجبار، وسلطة القانون)، ومصادر غير رسمية (سلطة الخبرة، وسلطة المرجعية التي تسمى أحيانا بسلطة سحر الشخصية).

إن تحمل القائد الإداري التربوي مسؤوليات إدارية، وإشرافية متعددة يعني حتمية إعطاءه السلطة حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته. فالسلطة إذن هي الحق الشرعي لاتخاذ القرار، وتوجيه الآخرين (المرؤوسين أو المعلمين) لتنفيذ هذا القرار. وتعرف السلطة Authority بأنها الحق الشرعي، المحدود لاستخدام المصادر التنظيمية (البشرية والمادية والمالية) وتوجيه جهود المرؤوسين لإنجاز أهداف التنظيم. إذن السلطة هي الحق الذي يخول لفرد ما (أي إداري تربوي كمدير المدرسة مثلاً) إصدار قرارات أو أوامر أو تعليمات أو عمل شيء ما. وتفترض السلطة وجود علاقة بين فردين (أو طرفين) أحدهما رئيس والثاني مرؤوس. ويقوم الرئيس بإصدار القرارات، أو الأوامر إلى المرؤوس، وعلى الأخير السمع والطاعة، والامتثال وتنفيذ ما طلبه الرئيس. ويمكن الحصول على طاعة الرئيس، بطرق الإقناع، أو الرجاء أو الترغيب أو الترهيب.

وكباقي الأعمال الإدارية، فقد برز تساؤل منذ زمن بعيد، مؤداه: لماذا يمتثل المرؤوسون العاملون في قطاع التربية والتعليم، ومنهم المعلمون لرغبات مديريهم ورؤسائهم، ويطيعون أوامرهم وتوجيهاتهم؟

يشير الأدب الإداري التربوي في هذا الموضوع إلى أن عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر (Max Webber) كان من بين الأوائل الذين حاولوا تفسير أسباب طاعة الفرد- أو الجماعة- لغيره. إذ يرى فيبر أن الفرد الذي يمتلك سلطة ما، يلزم غيره بطاعته، وهذه السلطة قد تتخذ أحد أشكال ثلاثة:

أ. السلطة التقليدية Traditional Power:

وتعتمد على قدسية التقاليد، بمعنى أن يكون لشخص ما (الإداري التربوي، مثلاً)، أو مجموعة من الأشخاص حق السلطة على الآخرين (المعلمين، مثلاً)، بحكم التقاليد. ويعزز من هذا النوع من السلطة في النظام التربوي أن يعتقد الإداري التربوي، كمدير المدرسة مثلاً، بأن له امتيازات تفوق ما للمعلمين.

ب. السلطة الجذابة/الساحرة Charismatic Power:

وتعتمد على مبدأ الإلهام أو الإبداع الذي يتميز به القائد، أو رجل الإدارة. وفي النظام التربوي، فإن مظهراً من مظاهر هذه السلطة أن يعتقد المعلمون بأن مدير التربية أو مدير المدرسة، أو المشرف التربوي يمثل قائداً تربوياً ملهماً ومبدعاً وذا شخصية جذابة، الأمر الذي لا يملكونه أنفسهم.

ج. السلطة القانونية/الشرعية Rational Power:

وتعتمد على مبدأ سيادة القوانين والأنظمة وتفوقها. وفي النظام التربوي،

يتضح هذا النوع من السلطة من خلال إذعان المرؤوسين، أو المعلمين، ورضوخهم لتوجيهات الإداري التربوي، كمدير المدرسة أو المشرف التربوي، نتيجة القوانين والتعليمات التي تحكم مثل هذا العمل، وتوفر للإداري الحق في توجيه سلوك المعلمين التعليمي وفق ما يشاء (**Webber, 1947**).

أما روبرت بيبدي (Robert Peabody) فقد صنف مصادر السلطة إلى أربعة أنواع هي:

أ. سلطة القانون **Authority of Legitimacy**:

وتتضمن مجموعة الحقوق التي يمنحها قانون المؤسسة، لشخص ما (الإداري التربوي، مثلاً) من أجل تحديد سلوك شخص آخر، في المؤسسة أدنى منه في السلم الوظيفي (كالمعلم).

ب. سلطة المركز **Authority of Position**:

وتتضمن الصلاحيات التي يخولها المركز الذي يشغله شخص ما (الإداري)، فوق شخص آخر (المعلم).

ج. سلطة الكفاية **Authority of Competence**:

وتتضمن مجموعة المهارات الفنية المستمدة من الخبرة، والتخصص في مجال العمل والتي قد لا تحصل للمعلم.

د. سلطة الشخص **Authority of Person**:

وتتضمن مجموعة المهارات الإنسانية التي يتمتع بها شخصٌ ما، في علاقته مع شخص آخر (الخطيب وآخرون، **1987**، ص **170**).

ويرى جاري يوكل (Gary Yukl, 1985) أن للسلطة شكلين رئيسيين هما:

أ. قوة المركز **Position Power**: وتعني مجموعة المكافآت أو العقوبات التي يمكن لمن يشغل مركزاً ما، أن يمنحها أو يوقعها، على مرءوسيه. وقد تشمل سلطة المركز أيضاً قدرة شاغل المركز على تعديل إجراءات سير العمل، وتنظيمه، وطرق الأداء، وتطوير أسلوب العمل ذاته، وضبط المعلومات ونشرها.

ب. قوة الشخص **Personal Power**: وتعني القدرات القيادية ومهارات العلاقات الإنسانية، والسمات الشخصية التي يتمتع بها شخص ما يشغل مركزاً ما. ومن أمثلة هذه القدرات: القدرة على الإقناع، والمهارة الفنية في أداء العمل، والمظهر الجذاب، والمصداقية وحسن التصرف.

ويكاد يكون التصنيف الذي جاء به جون فرنش وبيرترام رافن (French & Raven, 1960)، من أكثر تصنيفات السلطة قبولاً. ذلك أنه يتضمن معظم التصنيفات السابقة من جهة، بالإضافة إلى أنه عالج النقص الذي ظهر في بعض تلك التصنيفات، من جهة أخرى. لقد صنف فرنش ورافن مصادر السلطة التي يؤثر بها شخص، أو جماعة على شخص آخر، أو جماعة أخرى إلى خمسة أنواع رئيسية هي:

أ. قوة المكافأة **Reward Power**:

ومصدرها كما يتضح من اسمها المكافأة، وتنبع من القدرة على منح مكافأة (مكافآت)، سواء أكانت مكافأة مالية، أم معنوية. وعليه فإن قوة المكافأة تعني استجابة أو طاعة شخص ما، لرغبات شخص آخر، لأنها ستوفر له منافع

وفوائد إيجابية. وعليه فالشخص الذي يستطيع توفير مكافآت يراها غيره ذات قيمة، سيكون له سلطة فوق هذا الغير. ويقصد بالمكافآت هنا، أي شيء يعد ذا قيمة بالنسبة للغير. فقد يكون ذلك المال، أو التقدير والثناء أو تخفيف واجبات العمل، أو الصداقة، أو غير ذلك.

وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة الإداري التربوي على تقديم مكافآت لمرؤوسيه، كالمعلمين مثلا. وهنا يطيع المعلم الإداري لأن للإداري القدرة على منحه مكافأة ما.

ب. قوة الإجبار، أو الإكراه **Coercive Power**:

ومصدرها كما يتضح من اسمها الإجبار، أو الإكراه أو القسر، وتنبع من القدرة على إيقاع العقوبة. وعليه فإن قوة الإجبار، أو الإكراه تعني استجابة، أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر لأنها ستبعد عنه بعض العقوبات. وعليه فالشخص الذي يستطيع إيقاع العقوبات على الآخرين، سيكون له سلطة على هؤلاء. والعقوبات المقصودة قد تكون بدنية أو وظيفية، وقد تكون نفسية.

وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة الإداري كمدير المدرسة، أو المشرف التربوي على إيقاع العقوبات على المعلمين. وهنا يطيع المعلم المدير، أو المشرف لأن لهذا الإداري القدرة على إيقاع العقوبة عليه.

ج. قوة القانون **Legitimate Power**:

وتستمد قوة القانون، أو القوة الشرعية كما تسمى أحياناً من المركز الذي يشغله المدير. فالمركز الذي يشغله المدير، يمنحه هذه السلطة، أو أن المرؤوس ينفذ الأوامر، لأنه يعتقد بأن مركز المدير يخوله امتلاك هذه السلطة. إذاً سلطة

القانون، أو القوة الشرعية تتضمن الحقوق الرسمية (السلطات الرسمية) التي يملكها شخص ما بسبب مركزه الرسمي أو دوره الرسمي في المؤسسة. وبالطبع فإن هذا النوع من السلطة شديد الارتباط، بالنوعين السابقين من السلطة، المكافأة والإجبار. ذلك أن من يملك سلطة القانون، غالباً ما يملك سلطة تقديم المكافآت، وسلطة إيقاع العقوبات.

وفي مجال الإدارة التربوية فإن المعلم، قد يطيع توجيهات المدير أو المشرف ويستجيب لطلباته في مجال العمل، لأنه يعتقد أن المركز الوظيفي الذي يشغله هذا الإداري، يعطيه السلطة لإبداء مثل هذه التوجيهات.

د. قوة سحر الشخصية **Referent Power**:

ويسميها بعضهم القوة المرجعية، وأحياناً يشار لها بقوة الكاريزما، وتنتج من القوة الشخصية، والقدرة على الإقناع والجاذبية، أو ما يسمى بالسحر الذي يمتلكه الشخص. وعليه فإن قوة سحر الشخصية، أو السلطة المرجعية تعني استجابة أو طاعة شخص ما، لرغبات شخص آخر لأن هذا الشخص (الآخر)، يملك مقومات وخصائص، وصفات شخصية محببة للشخص الأول. إن سلطة سحر الشخصية تتضمن الإعجاب الذي يبديه شخص بشخص آخر، بحيث يرغب الشخص الأول في أن يصبح مثل الشخص الثاني، فيحاول تقليده. وعليه فإذا ما أعجب شخص بآخر فإنه قد يعدل من سلوكه واتجاهاته بما يتلاءم مع سلوك ذلك الشخص واتجاهاته. وهكذا تبدو سلطة سحر الشخصية لهذا الشخص في التأثير على معجبيه، ومحبيه دونما فعل مباشر.

وفي مجال الإدارة التربوية، فإن مظهر هذه السلطة يتبدى من خلال طاعة المعلم للمدير، واستجابته لرغباته لأن المدير يمتلك مقومات شخصية، تجعل

المعلم يتقبل سلطته طواعية، كمصدر للإعجاب والتقدير. وعليه فالمعلم مفتون بالمدير، ومعجب به، ويرغب في الحصول على استحسانه، ورضاه، كما يرغب في أن يكون مثله.

هـ. سلطة الخبرة Expert Power:

تنبع قوة الخبرة من امتلاك المدير للخبرة الكافية، في موضوع ما. وهنا يسهل تقبل الآخرين للمدير، وانصياعهم له حينما يجدون عنده خبرة متميزة، لا بل وتفوق بكثير ما لديهم. وعليه فإن قوة الخبرة، تعني استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر لأن الأخير يمتلك خبرة كافية ومهارات متميزة ومعرفة دقيقة في جوانب العمل، ولأن هذا الشخص "الخبير" يعرف ما لا يعرفه الآخرون، أو يتفوق عليهم في المعلومات والمهارات في مجال العمل. ولذا، فإن هذه الخبرة والمعلومات، والمهارات تصبح بالنسبة له مصدراً للسلطة.

وفي مجال الإدارة التربوية، فإن هذا النوع من السلطة يتضح من خلال طاعة المعلم، (أو أي مرؤوس يعمل في جهاز التربية والتعليم) واستجابته لرغبات المدير (أو أي إداري تربوي) وأوامره لأن للمدير معرفة وخبرة متميزتين، ومهارات في مجال العمل تفوق ما لدى المعلم (المرؤوس).

وفي ضوء تصنيف فرنش ورافن (French &Raven) لمصادر السلطة التي يمتلكها القائد، فقد درس السعود (1992) مصادر سلطة (قوة) عمل المشرف التربوي، كما يراها المعلمون، أو بمعنى آخر محاولة استكشاف، لماذا يمتثل المعلمون لرغبات المشرفين التربويين، ويطيعون أوامرهم، وتوجيهاتهم. وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة أن المعلمين في الأردن يمتثلون لأوامر المشرفين التربويين ويطيعون أوامرهم وتوجيهاتهم وفقاً للترتيب التالي:

1. سلطة الخبرة.

2. سلطة القانون.

3. سلطة سحر الشخصية.

4. سلطة المكافأة.

5. سلطة الإجبار.

وقد تبدو مثل هذه النتيجة منطقية. إذ إن المعلمين، يرون أن المشرفين التربويين يمتلكون معرفة مهنية ومعلومات ومهارات وخبرات متميزة في مجال التعليم، قد تفوق ما لديهم، أي أن المعلمين في الأردن يمتثلون لأوامر/ توجيهات المشرفين التربويين انصياعاً لسلطة الخبرة (Expert Power) التي يمتلكها هؤلاء المشرفون. ولما عرفنا أن عملية اختيار المشرفين التربويين في الأردن تقوم على مجموعة من الأسس والمعايير أهمها المؤهل العلمي (درجة البكالوريوس كحد أدنى) والمؤهل التربوي (دبلوم التربية)، والخبرة في مجال التعليم والإدارة (10 سنوات على الأقل)، والتميز في العمل من خلال تقارير الرؤساء، أو المشرفين التربويين من جهة، وأن هؤلاء المشرفين يخضعون لبرنامج تدريبي، قبل ممارستهم لعملهم الإشرافي من جهة أخرى، أدركنا أن الغالبية العظمى من هؤلاء المشرفين التربويين، متميزون في مجال التعليم، ويبزون المعلم المتوسط (Average Teacher)، من حيث التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الطلبة، والعمليات الأخرى المصاحبة.

وقد صنف المعلمون سلطة القانون Legitimate Power بالمرتبة الثانية. ولعل احتلال سلطة القانون للمرتبة الثانية، من بين مصادر سلطة عمل المشرف التربوي الخمسة، يكشف لنا الاحترام الذي يبديه المعلم الأردني، للرؤساء

وتقديره للتعليمات والأنظمة التي تحكم عملية الإشراف التربوي. وقد يعتقد المعلم أن المشرف التربوي بحكم مركزه الوظيفي، أقرب إلى التوجهات الجديدة لدى وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق بتطبيق خطة التطوير التربوي الذي بدأ فعلياً هذا العام (1991/ 1992) سواء من حيث المناهج الجديدة، أو تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين أم غير ذلك. ولعل اعتقاد المعلمين بأن المشرفين أقرب منهم إلى توجهات وزارة التربية والتجديدات في مختلف مدخلات العملية التعلمية- التعليمية، وأقرب منهم إلى المعلومات، مما يجعلهم يقرون للمشرفين بالخبرة، والتميز في المجال التعليمي.

أما سلطة سحر الشخصية Referent Power فقد جاءت في المرتبة الثالثة. وقد تعكس مثل هذه النتيجة تميز المشرفين التربويين، في صفاتهم الشخصية، وامتلاكهم لمقومات محببة لدى المعلمين. إن سلطة سحر الشخصية التي تتضمن الإعجاب الذي يبديه المعلم للمشرف، قد تنطوي على رغبة هذا المعلم بأن يصبح مثل هذا المشرف على اعتبار أن مهنة الإشراف التربوي، تمثل مستوى إدارياً أعلى من مستوى مهنة التدريس، أو حتى مستوى مهنة الإدارة المدرسية. ولذلك فإن المعلم قد ينظر إلى المشرف، بشيء من الإعجاب وكمصدر للتقدير وأن سلوكه يمثل مرجعاً وقدوة للسلوك المقبول. وليس من شك في أن أسس اختيار المشرف التربوي في الأردن تنطوي بالإضافة إلى المواصفات المهنية على مجموعة من المواصفات الشخصية والأخلاقية التي تشمل الصدق والصراحة والوضوح والإخلاص والصبر والجاذبية والقدرة على العمل المستمر، والقدرة على فهم الناس والتعامل معهم.

وإذا كانت سلطة المكافأة Reward Power قد صنفها المعلمون في المرتبة الرابعة، فإن هذا يعني أن المعلم الأردني، لا يمتثل لرغبات المشرف، ولا يطيع

توجيهاته وتعليماته، وأوامره طمعاً في مكافأة ما، وإنما تقديراً لخبرته، وتمشياً مع مركزه الوظيفي واحتراماً لشخصه. وعى الرغم من أن المشرف التربوي، قد يمارس سلطة المكافأة هذه وبأشكال متعددة مع المعلم الذي يشرف عليه، وعلى الرغم من معرفة المعلم، بأن المشرف التربوي قريب من مركز صنع القرار- مديرية التربية والتعليم- إلا أن المعلم الأردني، وحسب نتائج تلك الدراسة، قد أعرض عن هذا، ولم يكيف سلوكه، حسبما يرتأيه المشرف، طمعاً في مكافأة ما قد يحصل عليها من هذا المشرف. وقد تعكس مثل هذه النتيجة اعتداد المعلم الأردني بنفسه، وحرصه على أن يحصل على مثل هذه المكافآت، بناء على كفاءته وتميزه في عمله، لا منة من أحد، أو سرقة لحق أحد آخر.

كما كشفت نتائج تلك الدراسة أن المعلمين الأردنيين قد صنفوا سلطة الإجبار أو الإكراه Coercive Power، في المرتبة الخامسة والأخيرة لمصادر سلطة عمل المشرف التربوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواحد أو أكثر، من الأسباب التالية:

1. اعتقاد المعلم أن المشرف التربوي يتمتع بالنزاهة، والعدالة والموضوعية ومن ثم فلن يُقدِم على إيقاع عقوبة ما عليه، لأسباب اعتباطية.
2. اعتقاد المعلم أن المشرف التربوي لا يستطيع أن يوقع عليه أية عقوبة لأن ذلك محكوم بالتعليمات والقوانين والأنظمة أكثر من المزاج الشخصي أو التحيز الذاتي.
3. اعتقاد المعلم أن المشرف لا يمكنه إيقاع أية عقوبة عليه، إذا كان المعلم يرتبط بعلاقة جيدة مع مدير المدرسة، وبخاصة إذا كان أداء هذا المعلم في التدريس وعلاقته مع الطلبة، وانضباطه وحُسن سلوكه جيدة.

4. قلة أو إنعدام الحالات التي سُجلت في مجال إيقاع المشرف التربوي، لعقوبة على معلم سواء أكانت بدنية أم وظيفية أم نفسية.
5. ثقة المعلم الأردني بنفسه واعتزازه بقدراته وكفاءاته التدريسية والتزامه بالتعليمات، والأنظمة وتقيده بتحقيق متطلبات وظيفته بشكل مقبول، الأمر الذي يبعد عنه شبح الخوف من عقوبة المشرف التربوي لتقصير وظيفي ما.
6. وربما يكون للمناخ السياسي العام في الأردن دوره البارز في هذا المجال. إذ تعمل الحكومة على توفير أجواء الديمقراطية، وضمان الحريات العامة والفردية. إن شعور المعلم بأنه قادر على إزالة أي ظلم يقع عليه من قبل المشرف التربوي- أو غيره- من خلال القضاء، يعزز في نفسه عدم الخوف من المشرف، أو حتى مجاملته في غير موضع حق. ومما يزيد من مستوى هذا الشعور، وأهميته اعتبار القضاء الأردني لقرار أحد وزراء التربية والتعليم الذي تم بموجبه إحالة مجموعة من موظفي الوزارة إلى التقاعد ملغىً.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات الإدارية بهدف مقارنة أثر استخدام كل نوع من أنواع السلطة (القوة) الخمسة، كما اقترحها الباحثان فرنش ورافين. وفي معرض تلخيصه لنتائج عشرة من هذه الدراسات، يقول جاري يوكل (Gary Yukl, 1985) إن معظم هذه الدراسات قد توصلت إلى نتائج شبه متطابقة وهي:

1. إن التأثير الناجم عن استخدام سلطة الخبرة، أو سلطة سحر الشخصية يقود إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي، عن التابع أو المرؤوس، وخفض

نسبة الغياب، وخفض نسبة طالبي الانتقال، أو التحول من المهنة، وزيادة الإنتاجية.

2. إن استخدام سلطة القانون، وسلطة الإجبار إما أن تقود إلى خفض مستوى الرضا الوظيفي عند المرؤوس، وكذلك خفض مستوى الإنتاجية، أو أن لا يكون لها أي ارتباط بهاتين النتيجتين.

3. إن استخدام سلطة المكافأة، لم تبرز أية نتائج ثابتة، بمعنى أن النتائج، لم تتوصل إلى آثار واضحة، تعزى إلى استخدام هذا النوع من السلطة.

وقد قام باكمان وسميث وسليزنجر (Bachman, Smith, & Slesinger 1966) بدراسة حول العلاقة بين مصادر السلطة، والرضا الوظيفي والإنتاجية الوظيفية لدى (36) مدير مبيعات من خلال استقصاء آراء (656) بائعاً وبائعةً، يعملون تحت امرة هؤلاء المديرين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي عال بين السلطة القائمة على سحر الشخصية (0.75). والسلطة القائمة على الخبرة (0.69) وبين الرضا الوظيفي والإنتاجية الوظيفية. أما السلطة القائمة على المكافأة، والسلطة القائمة على الإجبار، والسلطة القائمة على القانون فقد وجد بينها وبين الرضا الوظيفي، والإنتاجية الوظيفية علاقة ارتباط سلبية (0.15، -0.71، -0.57، على التوالي).

وأما في المجال التربوي، فقد قام هورنستين Hornstein بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين مصادر السلطة، والرضا الوظيفي في المدارس. وقد توصل الباحث إلى نتائج تتفق ونتائج الدراسات السابقة، إذ وجد أن هناك ارتباطاً إيجابيا عالياً بين الرضا الوظيفي، عند المعلمين، وبين سلطة المشرف التربوي القائمة على الخبرة والسلطة القائمة على سحر الشخصية، مما كان له أثرٌ

إيجابيّ على جانب العلاقات الإنسانية في المدرسة، وعلى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها بشكل عام (الخطيب وآخرون، 1987).

ب. مصادر سلطة التابعين (المرؤوسين):

في سبيل فهم عملية التأثير في القيادة، يبدو من الضروري النظر ليس إلى فهم عملية التأثير التي يمارسها القائد فوق العاملين معه (المرؤوسين) فحسب، بل لابد من إدراك وفهم عملية التأثير العكسي، وهي تلك التي يمارسها التابعون (المرؤوسون) على رئيسهم. وفي هذا المجال، يرى "جاري يوكل" (Yukl,1981) إلى أن فهم عملية التأثير في القيادة تتطلب مراعاة تأثير القائد على المرؤوسين وأيضاً تأثير المرؤوسين على القائد والتي يطلق عليها "القوة المعاكسة Counter power"، أو "التأثير العكسي Upward Influence"، وتعمل هذه القوة المعاكسة على تقييد وتحجيم ممارسة القائد لقوته المشار إليها آنفاً. وقد صنف يوكل Yukl مصادر "القوة المعاكسة" في المصادر السبعة التالية:

1. اعتماد القائد على المرؤوسين:

The Leader's Dependence on Subordinates

وقد يتخذ هذا الاعتماد صوراً متعددة، ويكون أكثرها وضوحاً عندما يكون القائد منتخباً من قبل المرؤوسين، ويمكن إبقاؤه أو عزله بحسب ما يرونه مناسباً لهم. وعلى الرغم من أن هذا الاعتماد يأخذ عدة أشكال، إلا أن الشكل الأساسي عندما يكون فيه القائد محتاجا إلى رضا المرؤوسين عنه، وذلك لأن المرؤوسين/ الموظفين يستطيعون إحالة أي قائد لا يقوم بمهامه بالشكل المطلوب، واختيار قائد بدلا منه، وفي حال لم يقم القائد الجديد بأداء واجباته يستطيع الموظفون أن يستبدلوه بقائد آخر ذي قدرة عالية على القيام بمهامه. وبذلك

يصبح المدير كجزء من وحدة المرؤوسين، ويتفاهم معهم من أجل بقائه في منصبه، والحصول على رؤية جيدة من قبل المرؤوسين، فتصبح المصلحة مشتركة بين القائد والمرؤوسين وذات أهمية بالنسبة إلى الطرفين. إن القادة يمتلكون فرصا كثيرة لممارسة تأثيرهم والتلويح بقوتهم اعتمادا على خبرتهم وجاذبيتهم ومكانتهم الشرعية، إلا أن هذه القوة سرعان ما تزول عندما يخفق هؤلاء القادة في إشباع حاجات مرؤوسيهم والإيفاء بتوقعاتهم. وعليه، فإن الشكل الرئيس للاعتماد يتمثل في الحاجة إلى إرضاء التابعين من اجل الاحتفاظ بمركز القيادة.

2. تقييم القائد من قبل المرؤوسين:

Subordinates' Evaluation to their Superiors

ويرتبط بمسألة اعتماد القائد على المرؤوسين مسألة أخرى ذات علاقة جوهرية وهي تقييم القائد من قبل المرؤوسين. على أن هذا التقييم يصبح أكثر تأثيرا وأهمية حينما يكون رسميا وجادا، ويتقرر بناءً عليه حوافز القائد ومكافآته، وسمعته الإدارية، والأهم من كل هذا فرص ترقيته إلى مواقع قيادية أعلى وأفضل. وعلى أي حال، فإن المنظمات نادرا ما تسمح للمرؤوسين بتقييم قادتهم. وفي معظم الأحيان فإن المرؤوسين يؤثرون على تقييم قادتهم بطرق غير مباشرة. ذلك إن المرؤوسين هم أساس إحراز أي نجاح أو بقاء للمنظمة واستمرارها، من خلال أدائهم الجيد لعملهم، ويكون هذا التقييم ذا اثر على سمعة القائد، وعناصر ارتقائه إلى وظيفة أفضل من وظيفته الأصلية. وإذا كانت المنظمة ناجحة، سوف يكتسب القائد السمعة الحسنة، بأنه قائد فعال وله القدرة على إدارة المنظمة بشكل ناجح. وفي حالة عدم قيام الموظفين بأعمالهم على النهج المطلوب، فإن المنظمة ستفشل فشلاً كبيراً، وبالتالي ستتأثر سمعة القائد

بأنه قائد لا يمتلك الجدارة لأداء عمله نجاح. وعليه، فلابد للقائد أن يقيم أداء المرؤوسين ويتحقق من مساهمتهم في إنجاز الأعمال التي يتعين على المنظمة القيام بها، وأدائها على أكمل وجه. وفي المقابل، فإذا ما تراخى العاملون في أداء أعمالهم، وقللوا من إنتاجيتهم، وأكثروا من الشكاوي والتظلمات للقيادات الإدارية العليا، وهددوا أو نفذوا الاعتصامات والإضرابات، فإن من شأن هذه الممارسات أن تهدم سمعة القائد.

3. تشكيل تنظيم أو اتحاد من قبل المرؤوسين:

Subordinates' Collective Action

إن تشكيل تنظيم من قبل المرؤوسين، واتخاذ قرار جماعي في إنشاء اتحاد أو جمعية، يشكل قوة ضغط على القائد عند تضارب مصالح عمل القائد مع المرؤوسين. وقد يكون هدف اتحاد الموظفين، الحصول على حوافز مادية ومعنوية، تحمي الموظف لتلبية احتياجات المرؤوسين، وحمايته من الإغراءات المرتبطة باستغلال الوظيفة، مما يشعر المدير بالضعف داخل المنظمة، إذ يعد شكلاً من أشكال تخلي المدير عن كثير من مهامه. ومن الممكن أن يؤثر هذا الاتحاد في سمعة المنظمة، أو يقلل من إنتاجها، وذلك نتيجة لتعارض المصالح بين القائد والمرؤوسين. ولعل القوة المعاكسة تتعزز هنا أكثر وأكثر عندما يشكل واحد أو أكثر من المرؤوسين تحالفا مع شخص متنفذ أو مع أشخاص أقوياء في المنظمة، كالزملاء أو الرؤساء الأعلى من قائدهم، أو حتى مع أناس متنفذين من خارج المنظمة، أو مع هيئات ذات علاقة؛ كالنقابات والجمعيات، وجماعات الضغط، وجماعات المصالح، والتي من شأنها أن تمارس ضغطا على القائد أو على رؤسائه.



4. تحكم المرؤوسين بالمعلومات المهمة:

Subordinates' Control over Vital Information

إن سهولة وصول المرؤوسين إلى المعلومات الحيوية، وامتلاكهم لها، وبخاصة تلك المعلومات التي يحتاجها القائد (أو الرؤساء الأعلى منهم وظيفيا)، لاتخاذ القرارات، وتسهيل إدارة المنظمة، يشكل أحد مصادر القوة المعاكسة للمرؤوسين على رؤسائهم. إن هذه الميزة المعلوماتية لدى بعض المرؤوسين قد تشكل خطورة أحيانا على المنظمة والقائد معا. إذ قد يعمد بعض المرؤوسين أحيانا إلى تشويه المعلومات التي تقوم عليها المنظمة، أو استغلالها للضغط على المدير. وفي أحيان أخرى يستغل المرؤوسون المعلومات كوسيلة لإقناع ذوي القوة والنفوذ أو الرؤساء الأعلى ببعض جوانب الضعف لدى قائدهم/ رئيسهم. وبذلك يزيد من شعور المرؤوسين بأن لديهم القدرة على حل المشكلات التي تواجه المنظمة، وتزيد من مسؤوليات المرؤوسين في المنظمة، في الحين الذي يعجز المدير عن حل هذه المشكلات بسبب قصور مسؤولياته في المنظمة.

5. الخبرة والجدارة لدى المرؤوسين في إدارة الأزمات وحل المشكلات:

Demonstration of Special Skills and Expertise in Dealing with Critical Problems and Crises Management

إن تمتع بعض المرؤوسين بالخبرة والجدارة والمهارات الخاصة تزيد من اعتماد القائد عليهم، خاصة إذا تعذر وجود أي بديل لهذا المرؤوس ليحل مكانه. وتحدث القوة المعاكسة عندما يحقق المرؤوس درجة كبيرة من الجدارة والخبرة وتسهيل أمور العمل، مما يؤدي إلى زيادة اعتماد الرئيس على المرؤوس. ويزداد الوضع على القائد صعوبة إذا ما صاحب ذلك قدرة المرؤوس على الانتقال إلى

مؤسسات أخرى للعمل. إن الأصل في أمر كهذا أن يكون القائد نفسه هو الـذي يمتلك الخبرة والكفاءة العليا والمهارات المتطورة في عمله، مما يمنحه موقعا أعلـى، وراتبا أكثر من مرؤوسيه، وذلك مقابل استخدام خبرته في مجال الإشـراف علـى سير العمل. ولعل هذا يعيدنا إلى أهمية قوة الخبرة Expert Power لـدى القائـد كما جاءت عند "فرنش ورافن".

6. حذق المرؤوسين في معرفة قوانين المنظمة وأنظمتها وتعليماتها:

Subordinates' Knowledge of Organizational Rules and Regulations

إن شعور المرؤوسين بالأفضلية على قائدهم فيما يتعلق بمعـرفتهم الدقيقـة للقوانين التي تحكم عمل المنظمة وأنظمتها وتعليماتها يمثل مصدرا آخر مهما مـن مصادر القوة المعاكسة. ويكون مثل هذا الشعور في أبهى صوره عندما يتم تعـيين قائد جديد لمنظمتهم، يبزونه حذقا ودراية. ويعد هذا المصدر من أخطـر المـصادر التي يمكن أن تظهر, وذلك لأن هذه المرحلة تقوم على كشف العوامل لمـا يتولـد لدى القائد بأنه عديم الخـبرة، وأنـه عـاجز عـن القيـام بوظيفتـه بتنظـيم العمـل وانجازه. وهذا يؤدي إلى تفاقم الصراعات داخل المنظمة بين المرؤوسين والقائـد، وتسبب هذه الصراعات عرقلة نجاح السلطة، و فشل المنظمة وتشويه سمعتها.

7. استخدام المرؤوسين لأساليب النفاق والمداهنة والإخلاص والرياء:

Subordinates' Demonstration of Organizational Hypocrisy, Flattery, Approval and Loyalty

في سـبيل كـسب ود القائـد، ومـن ثـم الـسيطرة عليـه، وتحقيـق المنـافع الشخصية، وبخاصة تلك التي تكون بغير وجه حق، يلجـأ بعـض المرؤوسـين إلى

استخدام النفاق والرياء والمداهنة، ويظهرون موافقتهم على كل ما يقوله القائد، ويعبرون عن استحسانهم لكل سلوكياته، ويدعمون جميع خططه وتصوراته، بغض النظر عن منطقيتها وعقلانيتها وأهميتها للمنظمة. ويبرز استخدام هذا الأسلوب تجاه القائد/ المدير الذي يقوم على رئاسة المرؤوسين بهدف الحفاظ على وظيفته، فإذا كانت المداهنة على حساب العمل ورضا المدير، فالمرؤوس ينجح في تحقيق مراده، وإذا كانت المداهنة والنفاق بشكل يبدو حقيقياً للمدير، فهذه تفيد المرؤوس في تحقيق علاقة جيدة مع المدير الذي يرأسه. وهناك طرق أخرى يلجأ إليها بعض المرؤوسين من أجل تحسين العلاقة مع المدير، ومنها: إثبات المرؤوس لقائده بأنه شخص يمكن الاعتماد عليه بشكل جيد، بالإضافة إلى إبداء إخلاص المرؤوس لمديره، وبخاصة إذا كان هناك انتقادات ضد المدير، أو معارضة لسياساته. ويستخدم هذا الأسلوب من قبل المرؤوسين لتجنب حالات الغضب، والوصول إلى أعلى الرتب لدى المدير، فبعض المديرين يواجه الموظف المشكلة بالصوت العالي والإهانات، ويقوم الموظف باستخدام أسلوب التودد لدى المدير في العمل بهدف تذليل العقبات التي تقف أمام التنسيق وتمنع من تحققه أو تعرقل نجاحه في العمل.

والخلاصة، فكما أن للقائد مصادر للقوة التي يستخدمها في عملية تأثيره على العاملين معه، فإن لهؤلاء العاملين أو المرؤوسين أيضا مصادر للقوة لا تقل أهمية عن تلك التي يمتلكها القائد. أن القائد الناجح هو الذي يعي هذه الحقيقة أولاً. كما إن على القائد كي ينجح في عمله أن لا يتجاهل هذه القوى المعاكسة التي يمكن للمرؤوسين أن يمارسونها عليه. وإذا ما تجاهل القائد مثل هذه القوى المعاكسة التي يمتلكها المرؤوسون، أو اذا ما قلل من شأنها، أو قيمها بأقل من حجمها، أو إن استجاباته لمحاولات تأثير المرؤوسين عليه لم تكن بالمستوى

المطلوب أو الشكل المرغوب من قبل المرؤوسين، فإن النتيجة هي تنامي روح العدوانية والعنف والتهديد داخل المنظمة. وإذا كانت المنظمة هي الخاسر الأول والأخير من هذا الوضع التنظيمي السلبي، فإن القائد نفسه ليس برابح.

2. القوة في القيادة التربوية:

تعني القوة Power القدرة على التأثير في سلوك الآخرين من خلال ترتيب الموارد المختلفة وتوجيهها نحو جعل الآخرين ينفذون ما هو مطلوب منهم. ويرى البعض أن القوة تعني القدرة على إحداث الإذعان لدى الآخرين، الذي قد يكون إذعانا قسرياً.

والقوة ليست نوعاً واحداً بل هناك أنواع متعددة منها، وهي:

1. القوة المرتبطة بالمنصب **Position Power**: يشغل المديرون مواقع وظيفية مختلفة في الهيكل التنظيمي وترتبط بهذه المواقع الوظيفية سلطات تمثل مصدراً مهماً لممارسة القوة. نظرياً أن من يشغل موقعاً وظيفياً يمتلك قوة في حين أن استخدام هذه القوة يختلف من شخص لآخر. وهكذا فإن نجاح القيادة يتباين في ضوء هذا الاختلاف، ولقوة الموقع ثلاث وسائل:

أ. قوة المكافأة Reward Power: وهي القدرة على تقديم شيء ذي قيمة كوسيلة للتأثير في الآخرين ودفعهم للإنجاز بشكل جيد، بمعنى أن هذه القوة تركز على مخرجات إيجابية كوسائل للتأثير في سلوك الآخرين ومن أمثلة هذه القوة الحوافز الإضافية والترقيات وغيرها.

ب. القوة الشرعية القانونية Legitimate Power: هي القدرة على التأثير من خلال السلطة القانونية التي يكفلها الموقع الوظيفي، حيث يمكن لشاغل المنصب ممارسة رقابة على المرؤوسين في مواقع أدنى. وكل

المديرين لديهم قوة شرعية قانونية، ولكن مجرد امتلاك هذه القوة لا يجعل من المديرين قادة، إذ يمكن للمرؤوسين إتباع قواعد العمل والتعليمات لكن مجرد أن يُطلب من المرؤوس أمراً يقع خارج حدود الوظيفة قد يرفض أو يؤديه بشكل سيء، وهنا فإن المدير الذي لديه مثل هذا المرؤوس يمارس سلطة رسمية وليس قيادية.

ج. قوة القسر والإكراه Coercive Power هي قوة تأثير من خلال القدرة على إيقاع العقوبات أو التهديد بها. إن تغيير سلوك العاملين يأتي من خلال التلويح بالعقوبة أو استخدامها عند الضرورة مثال ذلك تهديد بعض المديرين للعاملين المتأخرين بإنزال عقوبات بهم أو معاقبتهم فعلاً وقد يذهب بعض المديرين بعيداً في هذه القوة إلى حد إذلال وإهانة العاملين والتجاوز هنا غير مقبول ولا يتماشى مع الجوانب الإنسانية.

2. القوة المرتبطة بشخصية المدير **Personal Power**: إن الخصائص الشخصية الفريدة للمديرين تمثل مصدراً مهماً للقوة، فالقائد الناجح هو من يستطيع أن يبني ويستخدم بشكل فعال جوانب القوة المرتبطة بذاته وشخصيته مثل قوة الخبرة والمرجعية.

أ. قوة الخبرة Expert Power: وهي القوة النابعة من معلومات قيمة أو خبرات متخصصة لا يستغنى عنها في منظمة الأعمال. فالخبرات الفنية هي اليوم أصل من الأصول المهمة في منظمات الأعمال في عصر المعرفة وليس من السهل الحصول على عاملين على درجة عالية من التخصص الفني والإتقان المهني.

ب. القوة المرجعية Referent Power: هي القوة الناتجة عن وجود جاذبية

شخصية أو "كاريزما" لـدى المـدير بحيـث يـدين المرؤوسـون لـه بـالولاء ويشعرون بالانتماء إلى إدارته ونطاق عمله.

المحددات الأخلاقية للقوة Power Ethical Limits:

إن القـوة بوصـفها ذات أهميـة كـبيرة لإنجـاز الأعمـال في المنظمـات وأن استناد هذه القوة لدى القادة والمديرين على الخبرة والمرجعية، فضلاً عن تعزيزها بالجوانب الشرعية والتنظيمية والقانونية فإنه من الضروري عدم إساءة اسـتخدام هذه القوة لتصبح مصدراً للهدم بدلاً من أن تكون مصدراً للبنـاء والنجـاح. وفي الإطار العام فإن القوة تأخذ مداها الإيجابي من خلال قبول ورضا المرؤوسين بها باعتبار أن من يمتلك هذه القوة هو مـدير قائـد يـؤثر بإيجابيـة في سـلوك العـاملين ولغرض زيادة مساحة القبول والرضا للسلطات وصلاحيات المـديرين، يتطلـب الأمر من القائد أن يعي طبيعة العاملين لديـه وكيفيـة التـأثير الإيجـابي بهـم مـن خلال تعزيز مصادر القوة الشخصية لديه. ويقتـضي الأمـر هنـا أن يهـتم القائـد بالعاملين وأن يوضـح لهـم جوانـب العمـل المختلفـة ويشاركهم الـرأي وأن لا يفرض عليهم دون وعي أو إدراك من قبلهم اتجاهات العمل الـتي يراهـا بمفـرده والتي لا تنسجم مع طبيعة رؤاهم وأفكارهـم حول إنجاز الأهداف ونجاح المنظمة. كذلك يجب أن يشعر العاملون بأن هذه التوجهات تقع في إطار قابليتهم للإنجـاز والوسائل المتاحة لهم وأنها إذا ما تحققت سـوف تخـدم بأفـضل الـصيغ مـصالح المنظمة. ومن الضروري أن يقتنع العاملون بأن هذه التوجهات في العمل تنسجم مع قيمهم الشخصية ومع ما تراه المنظمة من أمور متجـسدة بثقافتهـا التنظيميـة. وتثار الإشكاليات الأخلاقية عندما يقدم المديرون أو القادة علـى إتبـاع جوانـب

تثير الكثير من التساؤلات إما بسبب عدم وضوحها أو بسبب كونها مجالات مثيرة للشك ولم تتحدد معالم رؤية واضحة للمدير والعاملين بشأنها.

3. التأثير والقيادة التربوية:

يقصد بمصطلح التأثير Influence محاولة فرد ما تغيير سلوك فرد آخر. وعليه، فالتأثير هو سلوك يقوم به الفرد، ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر فرد آخر، بالطريقة التي يريدها الفرد المؤثر أو القائد.

ولا يشمل هذا التأثير العاملين في المستوى الأدنى فقط، بل يمكن أن يكون على مستوى الزملاء المناظرين أو الرؤساء في المستويات الأعلى. إن التأثير لا يعني بالمطلق حالة إيجابية أو سلبية ويمكن أن يكون نتيجة أسباب واهية أو موضوعية وقد يساهم في زيادة فاعلية المنظمة أو إضعافها. إن المدير الناجح هو من يستطيع أن يمارس التأثير الصحيح والإيجابي وفي الوقت المناسب.

ويمكن أن يحدث التأثير باعتماد واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

1. الاستشارة Consulting: وهي دعوى الآخرين للمشاركة باتخاذ القرار أو إجراء التغييرات.
2. الإقناع العقلاني Rational Persuasion: محاولة إقناع الآخرين من خلال خطة تفصيلية ومعلومات داعمة للرأي وأسباب موضوعية مقنعة.
3. المناشدة الإيحائية: وهي مخاطبة عواطف الآخرين وقيمهم أو إلهاب حماسهم وكسب ثقتهم.
4. تكتيكات كسب الرضا والمداهنة Hypocrisy Tactics: مع الآخرين

وإشعار الآخرين بأهميتهم وكسب ودهم وصداقتهم وبالتالي إحداث التأثير المطلوب.

5. تكتيكات التحالف Collision Tactics: البحث عن مساعدة وعون الآخرين من خلال التحالف معهم.
6. ممارسة الضغط والتهديد Pressure and Threat: والتخويف لكسب دعمهم.
7. دعم المستويات العليا Higher Level Management Support: إذ يتم اللجوء إلى المستويات العليا في المنظمة وطلب مساعدتهم في إحداث التأثير.
8. تبادل المنافع Exchanging Benefits : إذ يتم إحداث التأثير عن طريق تقديم أفضال أو منافع للمقابل للحصول على دعم وإحداث التأثير فيه.

على إن ما ينبغي التأكيد عليه أن محور عملية القيادة هو التأثير Influence. ويقصد به السلوك الذي يقوم به القائد (وأحيانا الجماعة)، ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر الآخرين (الجماعة)، بالطريقة التي يريدها القائد. ويختلف التأثير عن القوة Power، التي تكون إذعاناً قسرياً، كما يختلف التأثير عن السلطة Authority؛ التي تعد قوة شرعية تمنح للقائد بقرار، أو بتعليمات رسمية.

وقد أشار درة ورفاقه (1994) أن للتأثير ثلاثة أنواع، وهي:

1. التأثير بواسطة السلطة الرسمية:

يستمد القائد سلطته الرسمية Formal Authority من مكانته الوظيفية في التنظيم، ويمكن أن يستخدم سلطته هذه كأداة من أدوات التأثير على العاملين. وتتمثل هذه السلطة في الشكلين التاليين:

أ. سلطة ممارسة الثواب Authority of Reward: أي لجوء القائد للجوانب القانونية في إثابة العاملين في التنظيم، وبالتالي التأثير في سلوكهم بموجب هذه الجوانب.

ب. سلطة ممارسة العقاب Authority of Coercion: أي لجوء القائد للجوانب القانونية في معاقبة العاملين في التنظيم، وبالتالي التأثير في سلوكهم بموجب هذه الجوانب.

2. التأثير بوساطة السلطة غير الرسمية:

يستمد القائد سلطته غير الرسمية In-Formal Authority من بعض السمات والخصائص التي يتميز بها، وفي الوقت نفسه، يحظى هذا القائد بدعم وقبول العاملين معه لسلطته. إن اجتماع السمات والخصائص الشخصية في شخص هذا القائد، فضلاً عن دعم وقبول العاملين معه لسلطته، تعطيه سلطه التأثير غير الرسمية، والتي تعرف بقوة التأثير أو القوة غير الرسمية (الشخصية)، وتتمثل هذه السلطة في الأشكال التالية:

أ. القوة المستمدة من المعرفة والخبرة Knowledge &Experience.

ب. القوة المستمدة من الشخصية، والناتجة عن السمات والخصائص الفسيولوجية والسيكولوجية التي يتحلى بها الفرد Charisma.

ج. القوة المستمدة من الوضع الاجتماعي، ومصدرها الذات والمجتمع.

د. القدرة على الثواب وإعطاء الدعم المادي والمعنوي للآخرين.

هـ. القدرة على العقاب، أي حجب الدعم المادي والمعنوي، أو اتخاذ إجراءات تأديبية لمستحقيها.

3. التأثير بواسطة السلطتين: الرسمية وغير الرسمية:

ويقصد بذلك لجوء القائد للسلطة الرسمية في الوقت الذي كان المفروض فيه أن يستخدم السلطة غير الرسمية، أو لجوءه للسلطة غير الرسمية في الوقت الذي كان من المفروض فيه أن يستخدم السلطة الرسمية.

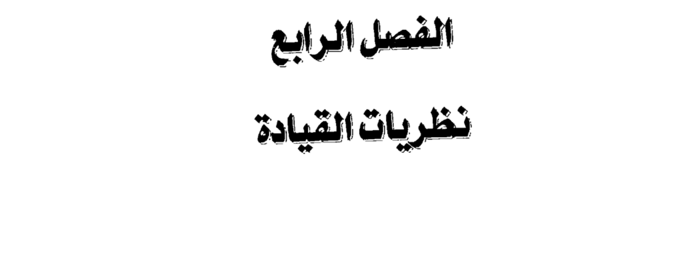
إن الاتجاه المعاصر للقيادة الإدارية التربوية يؤكد على أهمية السلوك القيادي الذي يصدر عن القائد، لما له من تأثير كبير في العملية القيادية. ويقصد بهذا المفهوم؛ السلوك القيادي، بأنه تلك التأثيرات المتبادلة بين الأفراد التي تساعد الجماعة على بلوغ أهدافها.

نظرية التبادل الاجتماعي:

أصبح من مكرور القول أن القيادة هي مقدرة الفرد (القائد) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة وحماس، من اجل تحقيق هدف، أو أهداف محددة. ويكون تأثير القائد على العاملين معه من خلال سلطاته الرسمية (القانون، المكافأة، الإجبار)، أو غير الرسمية (الخبرة، سحر الشخصية)، أو الاثنتين معا. ولا يفهم من هذا القول أن عملية التأثير تكون دائما في اتجاه واحد، من القائد إلى المرؤوس، وإنما هي عملية في اتجاهين. فكما أن للقائد مصادر محددة من القوة التي يؤثر من خلالها في المرؤوسين، فإن للمرؤوسين تأثير

على قائدهم، والتي أسماها (جاري يوكل Gary Yukle) القوة المعاكسة أو التأثير العكسيCounter Power. وعليه، فإن عنصري القيادة البشريين: القائد والعاملين، يؤثر كل منهما في الآخر. وهنا تبرز نظرية التبادل الاجتماعي، التي طورها هولاندر (Hollander) عام 1958، محاولة توضيح كيف تؤثر عمليات التأثير التبادلية Exchange Influence مابين القادة والتابعين على مر الزمن.

تستخدم نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory عمليات التفاعل مابين الأفراد، كأساس لتفسير السلوك الاجتماعي المعقد في المجموعات. وتقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن أبسط شكل من أشكال التبادل أو التفاعل الاجتماعي بين الناس هو تبادل المنافع والمصالح، والتي تؤدي إلى تجاذب متبادل عندما تتكرر بمرور الزمن. وقد يحدث كثير من أنواع التبادل الاجتماعي، بما فيها من منافع مادية ونفسية مثل التعبير عن الموافقة، والاحترام، والتقدير، والمودة. ويتعلم الأفراد الدخول في التبادل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة، ويطورون توقعاتهم بشأن المعاملة بالمثل والمساواة في هذه التبادلات.



الفصل الرابع

نظريات القيادة

الفصل الرابع
نظريات القيادة

1. النظريات التقليدية.
2. النظريات السلوكية.
3. النظريات الموقفية/ الظرفية.
4. النظريات الحديثة.

الفصل الرابع
نظريات القيادة

ربما كان من اهم التطورات التي شهدها ميدان القيادة هو الجهود التي استهدفت إرسائها على اصول علمية، واسس نظرية. اذ قام كثير من الباحثين والمهتمين في ميدان القيادة بإجراء الأبحاث والدراسات بهدف تطوير عدد من النظريات التي يمكن في ضوئها تفسير ظاهرة القيادة. ومن هنا ظهرت النظرية، سواء في الإدارة أم في القيادة، على أنها ليست هدفاً بحد ذاته، وإنما وسيلة أو خارطة طريق، توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية. فالنظرية توفر للإداري او القائد أساساً لتحديد المشكلات القائمة، وتقترح الافتراضات للعمل، كما توفر الإطار للنقد المنظم، والتحسين المستمر للعملية الإدارية. كما يمكن اعتبار النظرية عملية فكر وتفكير، يدور حول واقع بهدف فهمه بطريقة أفضل، ووصفه بشكل أكثر دقة. والنظرية يمكن التفكير بها على اعتبار أنها بناء نموذج. وعليه فالنظرية السليمة هي نموذج لواقع، أو تمثيل له، مع ضرورة ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه (Getzels, et al., 1968).

ويرى جراف ورفاقه (Graff, et al., 1966) أن مصطلح النظرية لم يظهر إلا في القرن التاسع عشر. فقبل ذلك كانت حياة الإنسان تقوم على مسلمة مفادها أنه يعيش في عالم ثابت، تحكمه قوانين مطلقة، وحقائق أبدية. ولكن، وبعد أن أثبت العلم أن بعض المفاهيم المعروفة عن العالم هي ليست ثابتة بشكل مطلق، وإنما تتصف بالتغير النسبي، وأن بعض المفاهيم الجديدة قد تتعارض مع ما قبلها، تغير موقف العلماء، وأصبحوا ينظرون إلى مكتشفاتهم على أنها نظريات قابلة للتغير والتبدل، وليست حقائق ثابتة، وقوانين مطلقة.

لقد استخدم مصطلح "النظرية Theory" استخدامات متباينة، وعرف تعريفات عديدة مختلفة، ولذلك فإننا لا نجد تعريفا أو استخداما لهذا المصطلح يحظى بقبول عام. فقد عرفه بعض الباحثين بأنه عكس الحقيقة. ويميل بعضهم الآخر إلى فهم هذا المصطلح (النظرية) بوصفه عملية تأويل أو تخمين علمي (Speculation) إلى أن يتم التأكد من صحة هذا التخمين فتصبح النظرية- عندئذ- حقيقة. وهناك من يرى أن الحقيقة ثابتة لا تقبل الشك ولا تحتمله، واضحة الدلالة والمعنى، في حين يكتنف النظرية الغموض وعدم الثبات. والنظرية كما يراها مورت وروس **(Mort & Ross, 1957)** ليست حلماً أو تخيلاً أو حتى فلسفة. وإنما هي أفضل صورة عقلية للكيفية الفعلية التي يعمل فيها فرد معين. كما أنها ليست مجرد انطباع أو مفهوم شخصي لكيفية إنجاز الأمور، وهي أيضاً ليست التعبير المهذب لمصطلح "غير عملي". أما جريفث **(Griffiths, 1959)** فقد نظر للنظرية على أنها مجموعة مسلمات يمكن منها استخلاص مجموعة مبادئ عامة. وفي ميدان الإدارة تعني النظرية مجموعة الفرضيات التي تشكل نظاما للاستدلال يساعد على الاستنباط.

وفي مجال التربية والعليم، فانه لا يوجد وضوح تام لمفهوم "النظرية"، نظرا لأن معظم المربين يستخدمون هذا المصطلح بتصرف أو بدقة أقل من أولئك الذين يعملون على تطوير نظرية إدارية. إن المنظرين الإداريين المعاصرين يضيقون زاوية اهتمامهم، ويعرفون بأسلوب محدد مجال بحثهم ويرون أنفسهم كعلماء اجتماع تأثروا إلى درجة كبيرة بمنهجية وأغراض وتوجهات علماء الفيزياء.

وبغض النظر عن الطريقة التي ينظر فيها للنظرية، فإنها- أي النظرية- يمكن أن تفيد فيما يلي:

1. إنها تساعد على ترتيب معرفة الإنسان بشكل منظم ومتسق.
2. إنها تشكل موجهاً للبحوث.
3. إنها تساعد في توقع نتائج ممكنة للأعمال.
4. إنها تساعد على تفسير ظواهر السلوك المنظمي التي ما كان يمكن تفسيرها من دون نظرية.

ويرى الياس (1984) إن أهمية النظرية لرجل الإدارة التربوية تتجلى في ما يلي:

1. تعمل النظرية الإدارية على مساعدة رجل الإدارة من خلال إعطائه التوجيه الذي ينسجم والظروف البيئية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.
2. تساعد النظرية الإدارية رجل الإدارة في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء المشكلات التي تنجم عن العمل الإداري، وإيجاد الوسائل والسبل الكفيلة بمعالجتها دون الاعتماد على الآراء والاجتهادات الشخصية.
3. تساعد النظرية الإدارية رجل الإدارة على ثبات سلوكه الإداري، ومنع تذبذبه، مما يوفر للإدارة معيارا موضوعيا لقياس سلوكها، وبما يمنعها من العمل وفقا للضغوط التي قد تتعرض لها أحيانا. لقد أشار ثومبسون Thompson في تعبيره عن أهمية النظرية إلى أن النظرية المناسبة تساعد المدير على الاستمرار في النمو، وذلك من خلال تزويده بأفضل الطرق لتنظيم خبراته. فالنظرية تجعل رجل الإدارة يقبل النتائج غير المتوقعة لأعماله، وتجنبه التفسيرات غير الملائمة للأعمال الناجحة، وتنبهه إلى الظروف والمواقف التي قد تتطلب تغييرا في أنماط سلوكه الإداري.

لقد ظهرت نظريات متعددة في مجال القيادة بشكل عام. ونميل في هذا السفر الى تقسيمها الى أربع مدارس، وهي: النظريات التقليدية، والنظريات السلوكية، والنظريات الموقفية، والنظريات الحديثة في القيادة. وفي ما يلي توضيح لهذه النظريات من منظور تربوي:

أولاً: النظريات التقليدية The Classical Theories:

تشتمل النظريات التقليدية على نظريتين رئيستين، وهما: نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات، وفيما يلي توضيح لهاتين النظريتين:

1. نظرية الرجل العظيم The "Great Man" Theory

تكمن اهمية هذه النظرية في انها اول محاولة علمية لتفسير ظاهرة القيادة. وتعود اصول هذه النظرية إلى عصور الإغريق والرومان. وربما كان فرنسيس جالتون Galton، الذي يعد قائد المدرسة العقلية التي فسرت المجتمع الإنساني من ناحية نفسية، من أكثر الباحثين والفلاسفة الذين اهتموا بدراسة القيادة وتفسيرها من منظور نظرية الرجل العظيم.

إن الافتراض الذي قامت عليه نظرية "الرجل العظيم" هو: أن التغيرات الجوهرية العميقة التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية، إنما تحققت عن طريق أشخاص ولدوا بمواهب وقدرات غير عادية. وهذه القدرات والمواهب، التي تشبه في مفعولها قوة السحر، لا تتكرر في أناس كثيرين عبر التاريخ. وانطلاقا من هذا الافتراض، فقد ركزت الدراسات المبكرة للقيادة على الخلفيات الوراثية للرجال العظام، في محاولة لتفسير القيادة على أساس الخصائص الوراثية. وقد قدمت بعض هذه الدراسات عدة استنتاجات متقاربة مفادها: أن

القيادة Leadership، والقوة Power، والتأثير Influence هي محصلة او نتيجة للقدرات الوراثية. ويفترض الباحثون الذين يعتقدون بهذه النظرية أن هناك خصائص موروثة تحدد ما إذا سيكون الشخص قائداً أم لا يكون.

وتعد نظرية الرجل العظيم، أو المرأة العظيمة Great Woman، من أبسط المداخل في دراسة القيادة، ويحتمل أن تكون من النظريات التي يعتقد بها أكثر الناس في العالم مقارنة بأية نظرية أخرى للقيادة، سواء أكان هؤلاء الناس يشغلون مواقع قيادية، أم لا يشغلون، وذلك على النحو التالي:

- فبالنسبة للأفراد الذين يشغلون مواقع قيادية، فإنهم يجدون في "نظرية الرجل العظيم" إنها نظرية مناسبة، لأن أي إخفاق أو افتقار للفاعلية أو التأثير يمكن أن يعزى للقدرات غير الموروثة.
- أما بالنسبة للأفراد الذين لا يشغلون مواقع قيادية، فإنهم يجدون في هذه النظرية نوعاً من الاقتناع والاعتقاد بأنهم غير مؤهلين لأن يصبحوا قادة، وذلك لأنهم لم يولدوا مزودين بالقدرة على القيادة.

على إن المنظمة التي تعتمد نظرية "الرجل العظيم" للقيادة تركز على اختيار المديرين من خلال عملية "الرجل العظيم"؛ أي أنها تهتم- بشكل أولي- إذا كان أقارب الإداريين الأكفياء قادة ناجحين. وعليه، فإن عملية اختيار المديرين قد تتأثر إلى درجة كبيرة بالافتراض القائل: "الابن على سر أبيه Like parent, like child"، وعندما يكون هناك افتراض عن القدرة القيادية الموروثة، فعادة ما يكون الجهد الموجه لتطوير البرامج الإدارية، أو استحداث المواقع الإدارية لتناسب الأفراد قليلاً لا يتناسب وأهمية البرامج والمواقع الإدارية (العرفي ومهدي، 1996).



مواطن القوة ومواطن الضعف في نظرية الرجل العظيم:

إن أهمية هذه النظرية لا تقف عند عدها النظرية الرائدة في مجال تأصيل نظريات القيادة فحسب، بل لأنها ما تزال تحظى بالتطبيق العملي في بعض المنظمات حتى يومنا هذا. وعلى الرغم من وجاهة هذه النظرية، إلا أنها تصطدم ببعض الحالات والمواقف التي تقلل من صدقها وأهميتها. ففي بعض المواقف التي حقق فيها بعض هؤلاء القادة العظام نجاحاً كبيراً في دفع جماعاتهم إلى أمام، تبين أنهم- في مواقف أخرى- عجزوا عن تحقيق أي تقدم يذكر مع الجماعات نفسها. كما وجد في حالات أخرى عجز هؤلاء (الأفذاذ) عن قيادة جماعات غير الجماعات التي ينتمون إليها. ومن هنا فإن معظم علماء الاجتماع يرفضون منطق هذه النظرية، لأنه، من وجهة نظرهم، يمثل مدخلا بسيطا وساذجا جداً. كما أن نتائج الأبحاث التي تم التوصل إليها لا تعزز الفكرة التي تقول إن القدرات القيادية موروثة (Costley &Todd, 1983).

2. نظرية السمات The Traits Theory

لم تقنع نظرية الرجل العظيم كثيرا من المفكرين والباحثين في تفسير ظاهرة القادة. فبدأوا في البحث عن مدخل مقنع جديد، وركزوا في دراساتهم على السمات Traits والخصائص Characteristics، التي تميز القادة الناجحين والمتميزين. وقد ساعدهم وسهل مهمتهم البحثية في ميدان القيادة، ذلك التطور السريع في مجال الاختبارات النفسية التي انتشرت خلال عقدي الثلاثينيات والأربعينات من القرن العشرين. فقد أجري خلال تلك الفترة ما يزيد على مائة بحث ودراسة، أظهرت نتائجها سمات كثيرة، وخصائص متنوعة للقائد، من ضمنها:

أ. المقـدرات العقليـة والإبداعيـة، مثـل: الـذكاء العـام، والطلاقـة اللغويـة Fluency، والأصـالة Originality؛ والمرونـة Flexibility، والحـساسية للمشكلات Sensitivity for Problems.

ب. الخصائص الجسمية، مثل: الطول والمظهر ومستوى النشاط؛

ج. الخصائص الشخصية مثل: الهيمنة أو السيطرة، والمبادأة وتقدير الذات.

لقد حاول الباحثون الأوائل إيجاد مجموعـة مـن الخـصائص الشخـصية أو السمات المحددة التي يمكن من خلالها تمييز القادة الناجحين مـن غـير النـاجحين. وبـدأوا بـإجراء بحـث شـامل لتحديـد الخـصائص المتعلقـة بالـسيرة الذاتيـة، والخصائص الشخـصية العاطفيـة والفـسيولوجية والعقليـة، وخـصائص أخـرى للقادة المتميـزين. وهكـذا جـاءت هـذه النظريـة؛ نظريـة الـسمات، مـستندة الى افتراض مؤداه أن بعض الأشخاص "قادة طبيعيون"، وأن مثل هـؤلاء الأشـخاص مُنحـوا سمـات معينـة مكنـتهم مـن أن يكونـوا قـادة نـاجحين في أي موقـف يواجهونه. وترى هذه النظرية أن القائد يتمتع بسمات معينـة تؤهلـه للقيـادة، في حين يفتقر المرؤوس إلى هذه السمات، ولذلك يتعذر عليـه القيـام بـدور القائـد. وعليه، فإن نظرية السمات تقوم على افـتراض يـرى بـأن القـادة يولـدون قـادة Leaders are Born، ولا يمكـن للـشخص الـذي لا يمتلـك صـفات القيـادة أن يصبح قائداً.

وفي معرض مراجعتـه للدراسـات والبحـوث الـتي تناولـت القيـادة، فقـد خلص رالف ستوجدل "Ralph Stogdill، الى تحديد نظام تصنيفي للقيادة، يقـوم على ست فئات، وهي: الخصائص الجسمية، والخـصائص العقليـة، وخـصائص الشخصية، والخصائص الاجتماعية، والخلفية الاجتماعية، والخـصائص المتعلقـة

بإنجاز المهمة. وفي ما يلي توضيح لما توصل إليه "ستوجدل" من نتائج خاصة بكل فئة من هذه الفئات الست:

1. الخصائص الجسمية Physical Characteristics

لم تتوصل الدراسات المبكرة في القيادة، والتي استهدفت تقصي الخصائص الجسمية للقادة، مثل العمر والمظهر والطول والوزن، الى نتائج منسجمة او متطابقة، بل على العكس من ذلك، فقد جاءت نتائجها متناقضة. فقد نظر الناس إلى المشرف على عمل في مصنع للفولاذ، أو اداري في البحرية، على أنه كبير طويل القامة، ضخم الجسم، يزن ما يقرب 100 كغم، يمتلك صوتاً جهورياً، ولديه طاقة تفوق كثيرا طاقةً مرؤوسيه. وعلى الرغم من ارتباط هذه العوامل بالقيادة المؤثرة، إلا أنه من المحتمل أن يكون للعوامل الموقفية الأخرى تأثير في اختيار القائد، وفي فاعليته. فمثلاً، تضع المؤسسات العسكرية المختلفة، والكثير من الدوائر القانونية والتنفيذية قيوداً محددة على طول أعضائها ووزنهم. وعلى الرغم من أن هذه القيود أو الشروط قد تساعد في تأشير "من هو القائد" إلا أنه ليس هناك ضمان لتحقيق القيادة المؤثرة عند توافر هذه الشروط. وعلى هذا الأساس، فإن الافتراض الذي يقول: إن الخصائص الجسدية تؤدي إلى قيادة مؤثرة، هو افتراض ضعيف جداً.

2. الخصائص العقلية/ الذكاء Mental Characteristics

أشار كثير من الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الذكاء والموقع القيادي إلى أن القادة يتصفون بأحكامهم المتميزة، واتخاذهم القرارات، والمعرفة، وطلاقة الكلام. وعلى الرغم من وجود بعض الاتساق في هذا المجال، إلا أن

العلاقة ما زالت ضعيفة، ويظهر أن هناك عوامل أخرى ينبغي أخذها بنظر الاعتبار.

3. الخصائص الشخصية Personality

أشارت نتائج الدراسات التي تناولت عوامل الشخصية، الى أن القادة المؤثرين يتميزون بصفات شخصية محددة، مثل: النشاط، والثقة بالنفس، والتكامل الشخصي. وعلى الرغم من أن هذه النتائج لم تكن متشابهة او منسجمة كلياً عبر جميع المجموعات التي تمت دراستها، إلا أنها تفيد بأن سمات الشخصية ينبغي أخذها في الحسبان في أي نظرية للقيادة.

4. الخصائص الاجتماعية Social Characteristics

أشارت نتائج الدراسات التي بحثت في موضوع الخصائص الاجتماعية الى أن القادة هم أولئك الأفراد الذين يشاركون بشكل نشط في الفعاليات المختلفة، ويتفاعلون بشكل جيد مع مجموعة كبيرة من الناس، فضلا عن تعاونهم مع الآخرين. لقد أشار كثير من الباحثين الى أن هذه المهارات التي تدعى "مهارات التفاعل مع الأشخاص" تكون موضع تقدير الجماعة التي ترغب في تحقق التجانس، والثقة، والتماسك بين أعضائها.

5. الخلفية الاقتصادية/الاجتماعية Socio/Economic Background

أما الدراسات التي استهدفت استقصاء الخصائص الاقتصادية/ الاجتماعية للقادة، والتي ركزت على عوامل معينة مثل: التعليم أو الثقافة، والاستقرار، والموقع الاجتماعي، فقد توصلت إلى الاستنتاجات التالية:

أ. إن الموقع الاقتصادي/ الاجتماعي العالي يفيد في الحصول على موقع قيادي.

ب. إن هناك تقبلا لفكرة انتقال الافراد من ذوي الأوضاع الاقتصادية/ الاجتماعية الدنيا إلى مواقع ذوات مستوى عالٍ.

ج. إن هناك ميلا لدى القادة لتطوير انفسهم، ولأن يكونوا أكثر ثقافة وأحسن تعليماً.

وكما هو الحال بالنسبة للخصائص الجسمية، فإن المواقع القيادية القائمة على أساس عوامل الخلفية الاجتماعية قد تكون ظواهر موقفية للمجتمع المتطور، فضلاً عن عدم وجود روابط متناسقة بين فاعلية القائد وعوامل الخلفية الاجتماعية.

6. الخصائص المرتبطة بالمهمة Task-related Characteristics

على العكس من الدراسات والابحاث التي تناولت العوامل الخمسة السابقة، فإن الدراسات التي تناولت موضوع الخصائص المرتبطة بالمهمة، قد توصلت الى نتائج متسقة ومتطابقة. إذ أشارت نتائج تلك الدراسات الى أن القائد يتصف بالحاجة العالية إلى الإنجاز High Need for Achievement، والمسؤولية، والمبادأة، والتوجه العالي نحو إنجاز المهمة. وبصورة عامة، توضح هذه النتائج أن القائد يمكن وصفه بذلك الشخص الذي يُظهر دافعية عالية وحافزاً عالياً وحاجة لإنجاز المهمة.

مواطن القوة ومواطن الضعف في نظرية السمات:

مما سبق، يبدو ان هناك عنصري قوة لنظرية السمات، وهما:

1. ان هذه النظرية هي جهد علمي آخر، ومحاولة جادة لتفسير ظاهرة القيادة.

2. أن نتائج الأبحاث في موضوع "السمات" تبدو مفيدة في تحديد بعض الخصائص البارزة والمهمة للقائد.

وبالرغم من هاتين الايجابيتين، الا ان هناك ثلاث مواطن ضعف تلازم نظرية السمات، وهي:

1. لم تزودنا أبحاث ودراسات نظرية السمات، عدا عن عدد محدود جداً منها، بفهم واضح، أو تنبؤ دقيق عن فاعلية القيادة. ذلك أن قائمة السمات المهمة للقيادة قائمة طويلة ولا نهاية لها، تنمو وتتطور مع الزمن. ولم تظهر حتى اللحظة قائمة محددة بالسمات يمكن أن تميز القادة الناجحين عن غيرهم. وعلى الرغم من أن بعض العوامل تبدو مهمة كالشخصية، مثلاً، إلا أنها غيض من فيض من العوامل التي تسهم في تحديد القيادة المؤثرة.
2. إن السمات تحدد أو تشخص من هو القائد، إلا أنها لا تحدد الأنماط السلوكية التي يمارسها القائد في محاولته للتأثير في أعمال المرؤوسين. وعليه فإن التركيز على السمات الشخصية فقط لا يُظهر ما يقوم به الفرد فعلاً في الموقف القيادي. فضلاً عما تقدم، فقد تجاهلت نظرية السمات المرؤوسين وتأثيرهم في القيادة والعملية القيادية. إن التأثير هو العلاقة التي تتم بين شخصين أو أكثر. وعلى هذا الأساس، فالتركيز على طرف واحد لعلاقة التأثير لا يقدم لنا تصوراً متكاملاً وفهماً واضحاً عن عملية القيادة.
3. لقد تجاهلت نظرية السمات كليا تأثير البيئة الخارجية والعوامل الموقفية على فعالية القيادة. اذ من المعلوم ان فاعلية القيادة تعتمد على البيئة أو

الموقف المحيط بالقيادة. فقد يكون نمط قيادي معين مؤثراً مع مجموعة من المعلمين الذين يعملون في إحدى مدارس الارياف، وقد لا يكون هذا النمط مؤثراً بشكل كلي مع مجموعة من المعلمين في احدى مدارس العاصمة. لذلك ينبغي فحص واختبار التفاعلات التي تحدث بين العديد من العوامل الموقفية قبل القيام بأية تنبؤات عن تأثير القيادة أو فاعليتها (Szilagyi &Wallace, 1980).

ثانياً: النظريات السلوكية Behavioral Theories

إن المراجعة الدقيقة والشاملة للأبحاث والدراسات التي استهدفت تفسير ظاهرة القيادة في ضوء سمات القادة، تكشف لنا عن افتقارها إلى النتائج المتسقة والمتجانسة. وفي ضوء ذلك، فإن فاعلية القائد لا يمكن التنبؤ بها بشكل دقيق وثابت من خلال سمات القائد. لقد شكلت هذه القناعة لدى باحثي القيادة ودارسيها نقطة تحول رئيسة للبحث عن تفسير مقنع للقيادة، فجاءت مدرسة النظريات السلوكية.

لقد ركز العلماء السلوكيون اهتمامهم على السلوك الواقعي للقائد، وحاولوا التوصل لإجابات أسئلة مهمة من مثل: ماذا يفعل القائد؟ وكيف يتصرف؟، لاعتقاد هؤلاء العلماء بأن القادة المؤثرين يستخدمون أسلوباً خاصاً لقيادة الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معينة تؤدي إلى إنتاجية ومعنوية عاليتين. ولذلك فقد ركزت النظريات السلوكية على فاعلية القائد، وليس على ظهور شخص كقائد، كما صورته نظرية السمات.

لقد تركز اهتمام الباحثين السلوكيين على عاملين أساسيين، و هما:

1- التوجه نحو العمل (أو إنجاز المهمة) Task-Oriented، ويعني أن القائد يؤكد على إنجاز العمل من خلال: تحديد العمل وتنظيمه، واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء.

2- التوجه نحو العاملين (أو العلاقات الإنسانية) Employee-Oriented، ويعني الانفتاح، والعلاقة الودية، أو الحميمة، التي يظهرها القائد للمرؤوسين والاهتمام بحاجاتهم.

لقد ظهر ستة اتجاهات رئيسة متقاربة في هذا المجال، صنفت جميعها تحت مظلة النظريات السلوكية، ثلاث منها لثلاث جامعات أمريكية، وهي: دراسات جامعة أيوا، ودراسات جامعة أوهايو، ودراسات جامعة ميتشيغان، ونظرية رنسيس ليكرت (نظام 1- نظام 4)، ونظرية بليك وموتون (الشبكة الادارية)، ونظرية تاننباوم وشميدت (الخط المستمر). وفي ما يلي توضيح لمساهمات وأفكار هذه الاتجاهات الست:

1. دراسات جامعة أيوا Iowa:

تتجلى أهمية دراسات جامعة أيوا في انها تعد نقطة التحول الرئيسة في تفسير ظاهرة القيادة بعيدا عن الوراثة او السمات، وانما من خلال ما يقوم به القائد، ومدى التأثير الذي يتركه الاسلوب القيادي على أداء الجماعة. وربما كانت الدراسة التي قام بها ثلاثة من الباحثين في جامعة أيوا، وهم: كيرت لوين Kurt Lewin، ورالف وايت Ralph K. White، ورونالد ليبيت Ronald Lippitt، باكورة دراسات النظريات السلوكية. إذ طبقوا دراستهم على عدد من التلاميذ في سن العاشرة من العمر، في أندية الهواة، وقسموهم إلى مجموعات، يشرف على كل مجموعة قائد، يتبع أحد ثلاثة أنماط قيادية محددة، وهي:

الاستبدادي/ التسلطي، والديموقراطي، والمتسيب/ المتساهل، وذلك على النحو التالي:

1- النمط الاستبدادي/ التسلطي Authoritarian: وفي هذا النمط احتفظ القائد بجميع القرارات في يده، بما في ذلك تحديد الأنشطة والإجراءات وتوزيعها على الأفراد، وعدم إشراك الأعضاء في اتخاذ القرارات، واعتمد الثواب والعقاب الذي أعطاه القائد صورة شخصية، وكان القائد محور الاتصالات في الجماعة.

2- النمط الديمقراطي Democratic: وكان عكس النمط الاول، إذ تم اتخاذ القرارات جميعها بمشاركة الجماعة، وتشجيع ومعاونة من القائد الذي استخدم الثواب والعقاب بصورة موضوعية، وكانت هناك حرية أكبر في الاتصالات والتفاعل بين الأفراد.

3- النمط المتسيب/ المتساهل Laissez-faire: وفيه ترك القائد للجماعة عملية تسييرالأمور واتخاذ القرارات وتوزيع العمل، وما الى ذلك، ولم يقم بأي جهد في توجيههم، أو متابعة أعمالهم، ولم يقدم لأي منهم مدحا أو نقدا.

وبعد فترة تمت دراسة آثار هذه الانماط القيادية الثلاثة على الجماعات الثلاث، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- تميزت المجموعة الاولى التي طبق عليها نمط القيادة الاستبدادي/ التسلطي بدرجة انتاجية أعلى، قياسا بالمجموعتين الاخريين، وعزا الباحثون السبب الى وجود قائد بين الأفراد يمارس الضغط عليهم.

2- تميزت المجموعة الثانية التي طبق عليها نمط القيادة الديموقراطي بدرجة

أعلى في نـواحي الابتكـار في الأنـشطة، والدافعيـة، والثبـات في مـستوى الأداء، وروح الفريـق، والتفاعـل الاجتمـاعي والرضـا في العمـل، قياسـا بالمجموعتين الاخريين.

3- اتسمت المجموعة الثالثة التي طبق عليها نمط القيادة المتسيبة/ المتساهلة بدرجة أدنى في جميع المتغيرات السابقة.

مواطن القوة ومواطن الضعف في دراسات جامعة أيوا:

يتمثل موطن القوة الرئيس للأفكار التي أتت بها دراسات جامعـة أيـوا في انها باكورة الدراسات السلوكية ونقطة التحول المركزية في تفسير ظـاهرة القيـادة بعيدا عن نظريتي الرجل العظيم والسمات، وانما من خلال ما يقوم به القائد (أي سلوكه القيادي).

وعلى الرغم من أهمية هذه الافكار، الا ان باحثين آخرين قد أبدوا بعض التحفظات عليها، ومنها:

1- إن مجتمع الدراسة قد استهدف أطفالا غـير ناضـجين، ولا يمكـن عـدهم ممثلين للأفراد الناضجين العاملين في المنظمات.

2- إن منهجية الدراسة لم تكن محكمة ومضبوطة، فهنالك متغيرات لم تخضع للتحكم، ولم يتم عزل أثرها.

3- ويزعم منتقدو هذه الدراسة أن إعادة هذه التجربة في مجتمع غـير المجتمع الأمريكي ربما لن يقود الى الحصول على نتائج مشابهة.

2. دراسات جامعة أوهايو Ohio:

لقد شكلت نتائج دراسات جامعة أيـواً مـثيراً للبـاحثين في جامعـة ولايـة

أوهايو Ohio State Leadership Studies. اذ قاموا في نهاية أربعينيات القرن العشرين بدراسة أثر الأسلوب القيادي على إنجاز العاملين ورضاهم الوظيفي. وتوصلوا الى تحديد بعدين مستقلين للقيادة هما:

- بعد المبادأة بالعمل Initiating Structure، ويتضمن قيام القائد بتنظيم المهمة والعمل المطلوب إنجازه وتحديدهما، وتقويم إنجاز العمل، وتأسيس شبكات للاتصال.
- بعد الاعتبارية (أو العلاقات الإنسانية) Consideration، ويتضمن قيام القائد بالاهتمام بالعاملين، واظهار الثقة والاحترام والصداقة والدعم لهم.

وقد قام باحثو جامعة أوهايو بقياس هذين البعدين باستخدام الاستبيانات. اذ تم تطوير استبيانين منفصلين:

1- الأول لقياس الأسلوب القيادي كما يدركه القائد نفسه، ويسمى "استبيان رأي القائد" Leader Opinion Questionnaire.

2- والثاني لقياس الأسلوب القيادي كما يدركه المرؤوسون، ويسمى "استبيان وصف سلوك القائد" Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)، الذي طوره هالبن Halpin من الجامعة نفسها.

وبعد تطبيق الاستبيانين على مجموعات كبيرة من القادة والتابعين، أشارت النتائج الى وجود خمسة نماذج من الاساليب القيادية، كما يوضحها الشكل رقم (1)، وهي على النحو التالي:

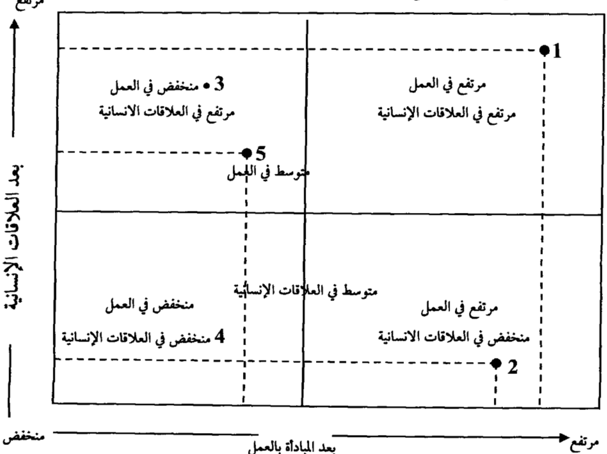
1- النموذج الاول: وفيه يظهر القائد (المدير) اهتماماً مرتفعا في كلا البعدين: بعد المبادأة في العمل (العمل)، وبعد العلاقات الانسانية.

2- النموذج الثاني: وفيه يظهر القائد (المدير) اهتماماً مرتفعا في بعد العمل، واهتماما منخفضا في بعد العلاقات الانسانية.

3- النموذج الثالث: وفيه يظهر القائد (المدير) اهتماماً منخفضا في بعد العمل، واهتماما مرتفعا في بعد العلاقات الانسانية

4- النموذج الرابع: وفيه يظهر القائد (المدير) اهتماماً منخفضا في كلا البعدين: بعد العمل، وبعد العلاقات الانسانية.

5- النموذج الخامس: وفيه يظهر القائد (المدير) اهتماماً متوسطا في كلا البعدين: بعد العمل، وبعد العلاقات الانسانية.



شكل (1): الاساليب القيادية وفقا لدراسات جامعة أوهايو

المصدر: Hellriegel & Slocum,Jr. 1979, p.472

لقد شكلت نتائج هذه الدراسات الاولية للسلوك القيادي، حافزا ومولدا لدراسات اخرى في جامعة أوهايو. ذلك إن الأبحاث التي أجريت على بعدي العمل والعلاقات الإنسانية، كان الهدف منها تحديد تأثيرات هذين البعدين على إنجاز جماعة العمل وروحهم المعنوية، انطلاقا من الاعتقاد بأن الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية هو ذلك الأسلوب المرتفع في كلا البعدين (العمل والعلاقات الإنسانية). وقد أظهرت نتائج هذه الأبحاث أن ليس هناك أسلوب معين هو الأفضل دائماً، كما يتضح تاليا:

- أشارت نتائج إحدى الدراسات أن الأسلوب القيادي المرتفع في بعدي العمل والعلاقات الإنسانية (النموذج 1) قد ارتبط بالإنجاز المرتفع في كل من: العمل والرضا الوظيفي.
- أظهرت نتائج دراسات أخرى أن هذا الأسلوب (النموذج 1) قد تمخضت عنه بعض التأثيرات ذات الاختلال الوظيفي.
- أشارت نتائج إحدى الدراسات أن العلاقات الإنسانية كبعد ارتبط إيجابياً بانخفاض نسبة الغياب، وسلبياً بمعدلات أداء العائد، وارتبط بعد العمل بالرضا المنخفض (Szilagyi &Wallace, 1980).

مواطن القوة ومواطن الضعف في دراسات جامعة أوهايو:

يمكن القول ان من ابرز نقاط القوة في دراسات جامعة أوهايو ما يلي:

1- انها أول من أشار الى وجود بعدين مستقلين للقيادة، وهما: بعد المبادأة بالعمل، وبعد الاعتبارية أو العلاقات الانسانية.

2- انها اول من طور ادوات لقياس الاسلوب القيادي كما يدركه القائد نفسه (LOQ)، والاسلوب القيادي كما يدركه المرؤوسون (LBDQ).

3- كما أن دراسات جامعة أوهايو، قد أسهمت في إرساء قاعدة متينة للمعرفة عن القيادة والسلوك القيادي، وشكلت مع نتائج دراسات الباحثين في شقيقتها جامعة أيوا أساساً قام عليه المدخل المعاصر للقيادة.

إلا ان هذه المحاولات، رغم اهميتها، لم تسلم من النقد. وقد أشار سيزلاجي وولاس (Szilagyi &Wallace, 1980) الى موطني ضعف في دراسات جامعة أوهايو، وهما:

1- لم تؤخذ العوامل الموقفية وتأثيراتها في السلوك القيادي المؤثرة بعين الاعتبار.

2- لم ترتبط قياسات بعدي العمل والعلاقات الإنسانية للقائد ومرؤوسيه ارتباطاً عالياً. فقد نظر القائد إلى أسلوبه القيادي من زاوية معينة، في حين نظر المرؤوسون إليه من زاوية أخرى. وقد نتج عن هذا الطرح طرح آخر أرق الباحثين، ويتمثل في كيفية قياس الأسلوب القيادي كما يدركه القائد أو كما يدركه المرؤوسون.

3. دراسات جامعة ميتشيغان Michigan:

في الوقت الذي كان فيه الباحثون من جامعة أوهايو منشغلين بالكشف عن اساليب السلوك القيادي التي يمكن ان تؤدي الى زيادة في انجاز الجماعة، وارتفاع في رضاهم الوظيفي، كان الباحثون السلوكيون في جامعة ميتشيغان الامريكية أيضا منهمكين في دراساتهم حول الموضوع نفسه. وربما من قبيل الصدفة أنهم قد طوروا أستبيانين لتحديد وقياس السلوك القيادي، يشبهان استبياني جامعة أوهايو، وهما:

1- أسلوب القيادة المتمركز حول العمل Job-Centered Leadership Style، الذي يشدد على الإشراف الصارم على العمل، واللجوء الى القوة القانونية، وقوة الإكراه، والتقيد الدقيق بجداول الاجتماعات، وتقويم الإنجاز. وكما هو واضح، فإن هذا الأسلوب القيادي يشبه "بعد العمل" في دراسات جامعة أوهايو.

2- أسلوب القيادة المتمركز حول العاملين Employee-Centered Leadership Style، الذي يشدد على الاهتمام بالعاملين، وتفقد شؤونهم، والعمل على إشباع حاجاتهم، ومتابعة تقدمهم الوظيفي، ونموهم الشخصي، واشراكهم في عملية صنع القرارات الادارية. ولعل هذا الأسلوب القيادي يشبه "بعد العلاقات الإنسانية" في دراسات جامعة أوهايو.

وباستخدام هذين الاستبيانين، فقد أجرى باحثو جامعة ميتشيغان عدداً من الدراسات على مجموعة من المصانع لبحث العلاقة بين الأسلوب القيادي والفاعلية. وفي إحدى هذه الدراسات، التي أجريت على (500) موظف يعملون في أربعة أقسام كبيرة لشركة ضخمة، تم إخضاع هذه الأقسام لبرنامجين تجريبيين لمدة سنة. وفي حين خصص كلا البرنامجين بصورة عشوائية لأحد الأقسام الذي عرف تاريخياً بأنه ذو انتاج مرتفع، فقد خصص البرنامجين نفسيهما لقسم آخر عرف تاريخياً بأنه ذو انتاج منخفض. وفي بداية التجربة شارك المشرفون على العمل في برنامج تدريبي لمدة ستة أسابيع. وتم قياس الإنتاج وحسابه أسبوعياً، كما قيست اتجاهات العاملين قبل الدراسات وبعدها. وفي اثنين من الأقسام الأربعة، تم القيام بمحاولة جعل المشرفين أكثر مشاركة، أي متوجيهن نحو العاملين، وذلك خلال البرنامج التدريبي الإشرافي. وفي القسمين الآخرين ركّز

برنامج التدريب الإشرافي على استخدام القواعد والإجراءات والإشراف المتشدد على المرؤوسين، أي متوجهين نحو العمل. وقد توصلت الدراسات الى نتائج محددة في كلا المتغيرين: الانتاج، والرضا الوظيفي، وذلك على النحو التالي:

1- متغير الانتاج: أشارت نتائج الدراسة الى أن الإنتاج قد زاد في كلا البرنامجين. ففي حين زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العاملين بمعدل 20٪، فقد زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العمل إلى 25٪. وقد عزا الباحثون هذه الزيادة في الانتاج الى اسباب مختلفة. اذ رأوا ان الضغط المباشر، والإشراف المتشدد من المشرفين على العمل، هما من أسباب زيادة الإنتاج لدى الجماعة التي كانت قيادتها متمركزة حول العمل. أما بالنسبة للجماعة التي تمركزت قيادتها حول العاملين، فإن الموظفين أنفسهم قد قللوا من حجم قوة العمل، وطوروا إجراءات كفوءة تتعلق بانسيابية العمل. كما وجد أن هذه المجموعات كانت أكثر تماسكاً في تفاعلها، مما قد يؤثر إيجابياً في العملية الإنتاجية.

2- متغير الرضا الوظيفي: كانت النتائج مختلفة بعض الشيء. فبالنسبة للجماعة المتمركزة حول العامل، زاد الرضا وانخفض التغيب والانتقال. أما بالنسبة للأقسام المتمركزة حول العمل، فقد انخفض الرضا وزاد التغيب والانتقال.

إن الاستنتاج الرئيس الذي يمكن التوصل إليه من هذه الدراسة هو: أن فاعلية الأسلوب القيادي ينبغي ألا تقوّم بمقاييس الإنتاج فقط، وإنما ينبغي تضمين قياسات أخرى تتعلق بالعامل نفسه، مثل الرضا الوظيفي. وفي إطار هذا

العمل، فإن مؤيدي هذا المدخل يستنتجون: أن سلوك القائد المتمركز حول العامل هو الأكثر ملاءمة وتأثيراً.

مواطن القوة والضعف في دراسات جامعة ميتشيغان:

يمكن القول ان هناك موطني قوة لدراسات جامعة ميتشيغان، وهما:

1- تطوير أدوات لقياس السلوك القيادي، بصورة تحاكي ما توصلت اليه دراسات جامعة أوهايو.

2- التأكيد على أن سلوك القائد المتمركز حول العامل هو الأكثر ملاءمة وتأثيراً.

وكدراسات شقيقتيها الامريكيتين السابقتين؛ جامعة أيوا وجامعة أوهايو، فإن دراسات جامعة ميتشيغان لم تسلم هي الاخرى من النقد، والكشف عن أوجه الضعف، الذي رأى ناقدوها انه يتمثل في جانبين، وهما:

1- تجاهلها لتأثيرات الموقف على فاعلية القيادة. اذ ان هناك دليلاً يؤكد أن أسلوب القائد أو سلوكه يتغير من موقف لآخر. فمثلاً قد يُظهر القائد أسلوباً متمركزاً حول العامل تحت الظروف الاعتيادية، أو عندما يسير عمل الجماعة أو نشاطها بشكل منسجم. وعلى أية حال، فعندما تكون هناك ضغوط لإنهاء العمل في مواعيده المحددة، فإن القائد قد يبدّل سلوكه ليكون أكثر تمركزاً حول العمل.

2- تجاهلها للعوامل الموقفية الأخرى، مثل تماسك الجماعة، وطبيعة الخصائص الشخصية للمرؤوسين، أو خصائص المهمة، التي لم تؤخذ بعين الاعتبار. ذلك أن قائد جماعة غير متماسكة قد يتصرف بشكل مختلف تماماً

عن قائد جماعة متماسكة، حتى لو كانا يعملان من اجل إنجاز مهمات متشابهة (Szilagyi &Wallace, 1980).

4. نظرية رنسس ليكرت Rensis Likert أنماط القيادة الاربعة (S1-S2):

لم يكتف الباحثون السلوكيون بما آلت اليه نتائج دراسات الجامعات الامريكية الثلاث: أيوا وأوهايو وميتشيغان، بل استمرت دراساتهم وتجاربهم المكثفة حول اساليب (أنماط) القيادة في الكثير من المنظمات. وفي هذا السياق، فقد قدم رنسس ليكرت Rensis Likert عام 1961 في كتابه "أنماط جديدة في الإدارة New Patterns of Management" نظاما إداريا جديداً، أوضح فيه أنه لا يوجد نمط إداري (قيادي) واحد، وإنما مجموعة من الأنماط الإدارية (القيادية) المختلفة، التي يمكن أن تصور على شكل سلسلة متصلة من أربع حلقات، تبدأ من نظام (1) وتنتهي في نظام (4) مروراً بنظامي (2) و(3). وقد اسمى ليكرت نظريته هذه بنظام 1- نظام 4 (System 1 - System 4).

ويرى ليكرت (Likert, 1961) أن السلوك القيادي في أي مؤسسة يتراوح ما بين السلوك القيادي الاستبدادي التسلطي الدكتاتوري الكامل (نظام 1) والسلوك التشاركي الجماعي الديموقراطي الكامل (نظام 4)، وذلك على النحو التالي:

نظام 1: النمط الاستبدادي/ التسلطي Exploitative Authoritative

وفي هذا النمط فإن المدير يصنف على أنه اوتوقراطي، ومستبد، وتسلطي، ومستغل. فهو لا يثق بالمرؤوسين مطلقا، وكل القرارات يصنعها هو وحده. والاتصالات تنازلية، أي تنبع من رأس قمة المؤسسة (أو المدير) إلى أسفل فقط، ولا يوجد تغذية راجعة في هذا النمط من الاتصالات. والدافعية للعمل تأتي من خلال التهديد والعقاب والخوف. أما المكافآت فنادراً ما تمنح، أي في مناسبات قليلة.

نظام 2: النمط الاستبدادي الكريم/ المتسامح Benevolent Authoritative

وفي هذا النمط فإن المدير يثق قليلاً بالمرؤوسين، ومعظم القرارات تصنع في القمة، وقليل منها في القاعدة. والخوف والتهديد ما زالا يستخدمان كدافع للعمل، ولكن بصورة أقل من نظام (1). أما الاتصال، فكثيره تنازلي من القمة إلى القاعدة، ولكن جزءاً قليلا منه يكون تصاعدياً من القاعدة إلى القمة، ويكون ذلك حينما يبحث المدير عن أفكار من مرؤوسيه قبل اتخاذ القرار.

نظام 3: النمط الاستشاري الديمقراطي Consultative Democratic

وفي هذا النمط فإن المدير يثق بمرؤوسيه بدرجة كبيرة ولكنها ليست كاملة. وفيما يتعلق بعملية اتخاذ القرارات، فإن السياسة العامة أو الأهداف العريضة الكبرى تصنع في القمة، أما الأهداف التفصيلية أو الفرعية فإنها تصنع في القاعدة. أما الاتصالات فإنها تسير بشكل تصاعدي أكثر منها بشكل تنازلي. ويحاول المدير ان يستخدم أفكار مرؤوسيه بطريقة بناءة، كما أنه يستخدم غالباً الحوافز الإيجابية، ونادرا الحوافز السلبية (العقاب).

نظام 4: النمط التشاركي الديمقراطي Participative Democratic

وفي هذا النمط، فإن المدير يثق بمرؤوسيه ثقة كاملة ومطلقة في كل الأمور. وفي ما يتعلق بصنع القرارات، فإن المدير يشجع اتخاذ القرارات في كل المستويات الإدارية، ودائماً يحصل على الأفكار والآراء من مرؤوسيه، أي أن الاتصالات تسير عمودية وأفقية وبالاتجاهات كافة، لا بل إن المدير يعتمد على الاتصالات في توحيد المجموعة. كما أن المدير يوظف الحوافز الإيجابية، وبخاصة المعنوية منها، بشكل كبير، كدافع نحو تحقيق الأهداف، ويؤمن بأن الدوافع نحو العمل تتأتى

من خلال تحقيق الحاجات ذات المستوى العالي (تحقيق الذات)، كما يوضحها الجدول (1):

جدول (1)

مقارنة لبعض عناصر القيادة في أنظمة ليكرت القيادية الاربعة

عناصر القيادة	نظام (1)	نظام (2)	نظام (3)	نظام (4)
1- الثقة بالمرؤوسين	لا يثق بهم مطلقا	قليلة	كبيرة ولكنها ليست مطلقة	مطلقة وكاملة
2- صنع القرارات	كل القرارات يصنعها منفردا	معظمها في القمة وقليلها في القاعدة	الكبرى في القمة والفرعية بالقاعدة	تشاركية في كل المستويات
3- اتجاه الاتصالات	تنازلية	كثيرها تنازلي وقليلها تصاعدي	كثيرها تصاعدي وقليلها تنازلي	بكافة الاتجاهات، والنازلة قليلة جدا
4- الدافعية للعمل	التهديد والعقاب والخوف، ونادرا المكافآت	تهديد وخوف متوسطان	غالبا الحوافز الايجابية، ونادرا الحوافز السلبية	الحوافز الايجابية كثيرا وبخاصة المعنوية
5- شعور المرؤوسين بالحرية في مناقشة أمور العمل مع الرئيس	انعدام الشعور بأي حرية لمناقشة أمور العمل مع الرئيس	لا يشعر الفرد بحرية كبيرة في مناقشة امور العمل	يشعر الفرد بحرية نوعاً ما في مناقشة امور العمل	يشعر المرؤوسين بحرية كاملة في مناقشة امور العمل مع الرئيس

ومن أجل تعزيز واثبات الاساليب القيادية الاكثر فاعلية، قام وزملاؤه بدراسات عديدة للوقوف على آراء رؤساء الأقسام بشأن الأقسام الأكثر إنتاجية والاقسام الأقل إنتاجية من خلال خبراتهم. وأشارت النتائج إلى أن الأقسام الأعلى إنتاجية استخدمت النظامين (3) و(4)، أما الأقل إنتاجية فقد استخدمت النظامين (1) و(2) بغض النظر عن مجال عمل المدير أو إن كان بوظيفة تنفيذية أم استشارية.

وتأسيسا على نتائج دراساته المتعددة في هذا المجال، فقد أكد ليكرت أن

المدير الذي يطبق نظام (4) سوف يكون الأكثر نجاحاً كقائد، وأن تطبيق هذا النظام سوف يخلق جواً من علاقات الدعم والتوافق المتبادل بين المدير ومرؤوسيه في مجالات الأهداف، والقيم، والتوقعات، والاحتياجات، والطموح. وبذا يزيد إمكان تحقيق المؤسسة لأهدافها، والوصول إلى أقصى طاقاتها الإنتاجية.

5- نظرية بليك وموتون/ الشبكة الادارية Managerial Grid:

طور روبرت بليك وجان موتون (Blake &Mouton,1994) نظرية الشبكة الإدارية، بعد أن درسا السلوك القيادي في ضوء نتائج الدراسات السابقة. وتعتمد هذه النظرية على تفاعل بعدي أو نمطي القيادة اللذين تم تطويرهما في الدراسات السابقة وهما:

- الاهتمام بالإنتاج Concern for Production، والذي يركز فيه القائد اهتمامه الكبير على الإنتاج، في حين يهتم قليلا بالناس (المرؤوسين).
- الاهتمام بالناس Concern for People، وفيه يهتم القائد قليلا بالإنتاج، في حين يركز اهتمامه الأكثر على الناس (المرؤوسين)، ويتصرف بطريقة تجعله محببا ومرغوبا فيه من قبل مرؤوسيه.

واعتمادا على هذين البعدين، فقد حددا خمسة أنماط قيادية (انظر الشكل رقم 3)، يكون نمط القيادة لأحد المديرين إما عاليا في البعدين معا، أم منخفضا فيهما، أم عاليا في أحدهما ومنخفضا في الآخر، وذلك على النحو التالي:

1. القائد المنسحب، التسيبي Impoverished Leader (1.1): وهو الذي يترك الأمور دونما تدخل فيها، ولا يهتم سواء بالإنتاج أو بالإنسان، فهو ينسحب من العملية القيادية.

2. القائـد التـسلطي/ المهـتم بالإنتـاج Task/Authoritarian Leader (1.9): وهو الذي يعطي كـل اهتمامـه للإنتـاج والعمـل، ويعطـي أدنـى اهتمـام للعلاقات الإنسانية.

3. القائـد الاجتمـاعي/ رئـيس نـادي Country Club Leader (9.1): وهـو الذي يعطي كل اهتمامـه وتركيـزه علـى النـاس ومـشاعرهم والعلاقـات الاجتماعية، ولا يعطي اهتماماً يذكر للإنتاج والعمل.

4. القائد الوسط/ منتصف الطريـق Mid Road Leader (5.5): وهـو الـذي يوجه اهتماماً متوسطاً لكل من الإنتاج والناس. ولكن هذا القائـد يواجـه حرجاً وصـعوبة في الحفـاظ علـى التـوازن بـين هـذين البعـدين. وإذا مـا واجهته مشكلة سرعان ما يضحي بأحد البعدين لصالح الآخر.

5. القائـد المثـالي/ قائـد الفريـق Team Leader (9.9): وهـو الـذي يهـتم بالبعدين معاً: الإنتاج والناس. إذ إنـه يهـتم بالإنجـاز مـن خـلال الأفـراد الملتزمين، والتفاعل والترابط بين الأفراد، مما يؤدي إلى الثقة والاحترام.

وتشترك هذه الأنماط القيادية جميعها في التأكيد على أهميـة سـلوك القائـد فيما يتعلق بالعاملين (الإنتاج والإنسان)، ومن ناحية أخرى تؤكـد هـذه النظريـة على أهمية التـدريب والتطـوير، وتـستخدم الـشبكة علـى نطـاق واسـع لمعرفـة أسلوب القيادة لدى الأفراد ثم وضع برامج التـدريب المناسـبة لتحـسين فاعليـة القيادة والوصول إلى النوع المثالي (9.9).



(9.1) رئيس النادي يهتم بالعاملين على حساب الإنتاج		(9.9) قائد الفريق يهتم عالياً بالإنتاج والعاملين
	(5.5) القائد الوسط اهتمام متوسط بالإنتاج وبالعاملين	
(1.1) القائد المنسحب لا يهتم بالإنتاج ولا بالعاملين		(1.9) القائد التسلطي يهتم عالياً بالإنتاج على حساب العاملين

الاهتمام بالإنسان (1 → 9)

الاهتمام بالإنتاج (1 → 9)

شكل (3): الشبكة الإدارية، لبليك وموتون

المصدر **Blake and Mouton, op. cit., p. 10.**

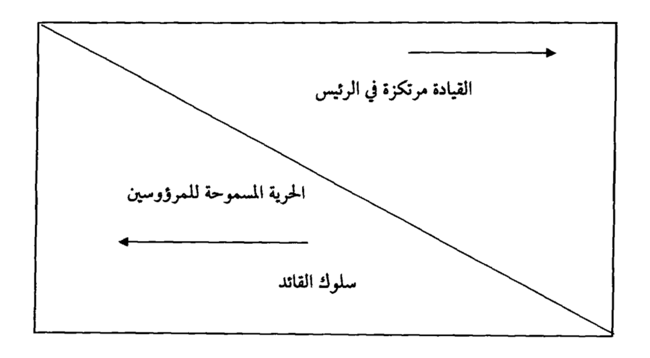
6- نظرية تاننباوم وشميدت/ المشاركة أو الخط المستمر Theory of Participation:

قام روبرت تاننباوم ووارين شميدت (Tannenbaum &Shemidet) بدراسة أنماط، وأساليب القيادة المختلفة التي تمخضت عنها الدراسات السابقة، ومن ثم قاما بتصنيف أنماط السلوك القيادي بالاعتماد على عاملين:

1- مدى استخدام السلطة من قبل القائد/ المدير.

2- مدى الحرية المسموحة للمرؤوسين في عملية صنع القرارات.

واعتماداً على ذلك، فقد طورا نظرية المشاركة، والتي اشتهرت بنظرية الخط المستمر في القيادة "Continuum Leadership Theory". ويعتقد الباحثان أن لدى القائد بدائل كثيرة (7 على الأقل)، من السلوك القيادي تتدرج على خط ممتد حسب السلطة التي يمارسها القائد ومدى الحرية التي يتيحها لمرؤوسيه كما يوضحه الشكل (4)، وفي ما يلي توضيح لهذه البدائل (الأنماط) القيادية:



↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
1. المدير يتخذ القرار ويعلنه	2. المدير يتخذ القرار ويقنع المرؤوسين به	3 المدير يعرض الأفكار ويطلب أي أسئلة	4 القائد يقترح القرار ويناقشه ومستعد لتغييره	5. القائد يعرض إطارا ويفرض المشكلة ويتلقى الاقتراحات يتخذ القرار	6. القائد يضع إطاراً ويفوض الجماعة اتخاذ القرار	7 القائد يسمح للمرؤوسين بالعمل ضمن حدود يضعها رئيسه الأعلى

شكل (4): انماط السلوك القيادي في نظرية الخط المستمر/ تاننباوم وشميرت

Source: Gary Yukl (1981), p: 205

1. النمط الأول: وفيه لا يعطي الرئيس لمرؤوسيه أي فرصة للمشاركة المباشرة في عملية اتخاذ القرارات، فالقائد يقرر المشكلة ويحدد الإجراءات البديلة ويختار إحداها ويطلب من الجماعة تنفيذه.
2. النمط الثاني: وفيه يحاول الرئيس إقناع المرؤوسين بقبول القرار.
3. النمط الثالث: وفيه يقوم القائد بإعطاء المرؤوسين الفرصة لتعرف حيثيات القرار، فبدلاً من توضيح سبب قبولهم للقرار، يدعوهم لتوجيه الأسئلة ويأخذ بعض الوقت في تفاصيل تفكيره ونواياه.
4. النمط الرابع: وفيه يعطي القائد للمرؤوسين لأول مرة الفرصة للتأثير في القرار ولكنه يحتفظ لنفسه بالمسؤولية عن تحديد المشكلة وتطوير حل مبدئي لها.
5. النمط الخامس: وفيه يقوم القائد بتعرف آراء المرؤوسين قبل أن يتخذ القرار، سواء الأولي أو النهائي، فهو يحترم معرفتهم ويتعرف إلى مقدرتهم على اقتراح الحلول، وبعد تقييم الأفكار المختلفة يختار الحل الذي يعده مناسباً.
6. النمط السادس: وفيه يضع القائد إطارا عاما، ويفوض المرؤوسين اتخاذ القرار.
7. النمط السابع: وفيه يسمح القائد للمرؤوسين بحرية العمل ضمن حدود تعليمات المنظمة وقواعدها، وضمن ما يسمح به الرئيس الاعلى.

تقييم النظريات السلوكية في القيادة:

اشتملت النظريات القيادية السلوكية، الاكثر شيوعا في الادب التربوي،

على ست نظريات رئيسة، وهي: دراسات جامعات أيوا، وأوهايو، وميتشيغان، وانظم الاربعة (ليكرت)، والشبكة الادارية (بليك وموتون)، والمشاركة/ الخط المستمر (تاننباوم وشميدت). لقد قدمت هذه الدراسات والنظريات مساهمات مهة في مجال أنماط السلوك القيادي. ان استعراض نتائج هذه الدراسات تقودنا الى استنتاج ما يلي:

1- يعد النمط القيادي أحد أهم المتغيرات المؤثرة في العمل.

2- لم تتفق الدراسات السلوكية على نمط قيادي بعينه، كنمط وحيد في التأثير على المرؤوسين. ذلك ان نتائج هذه الدراسات كانت متضاربة احيانا.

3- أشارت هذه الدراسات الى ان النمط القيادي التسلطي يقود، في الاغلب، الى مستويات انتاجية عالية.

4- أشارت هذه الدراسات الى ان النمط القيادي الديموقراطي يقود، في الاغلب، الى رضا وظيفي عال لدى المرؤوسين، ويزيد من روحهم المعنوية، ودافعيتهم للعمل.

ورغم هذه المساهمات القيمة للنظريات السلوكية في فهم وتفسير السلوك القيادي، إلا أنها لم تسلم من نقد باحثين آخرين، أشاروا إلى ما يلي:

1- تفترض هذه الدراسات ضمنياً أن هنالك علاقة سببية بين نمط القيادة ومتغيرات الفاعلية (الأداء والرضا)، وتحاول اختبار صحة أو عدم صحة الفرضية. ولكن هذه الدراسات لم تتم بمنهجية علمية دقيقة وصارمة، فلم تستخدم التصميم التجريبي المحكم.

2- أهملت هذه الدراسات المتغيرات الأخرى الخاصة بالموقف وغيره، ورأت أن فاعلية القيادة تحددها المتغيرات الخاصة بسلوك القائد فقط.

3- قامت كل دراسات أنماط القيادة على نموذج شديد التبسيط للعلاقة بين سلوك القائد وفاعلية هذا السلوك في تحقيق الإنتاجية ورضا المرؤوسين. فهناك افتراض ضمني بأن هنالك نمطاً أمثل للقيادة هو الذي يحقق الفاعلية. وإن هنالك علاقة مباشرة وخطية بين أنماط القيادة المستخدمة ومتغيرات الفاعلية. ويعني إغفال الوضع المعقد لعملية القيادة.

4- كانت متغيرات أنماط القيادة تمثل متغيرات سلوكية مركبة. ومن الناحية المنهجية لا يجوز تجميع متغيرات سلوكية تختلف كماً ونوعاً.

5- أخفقت هذه الدراسات في تقديم برهان تجريبي قوي على العلاقة بين نمط القيادة ومتغيرات الفاعلية (الاداء والرضا).

ثالثاً: النظريات الموقفية/الظرفية

Situational/Contingency Theories

لقد أشارت النظريات القيادية السابقة الاثنتين وهما التقليدية والسلوكية، إلى أن هناك نظرية واحدة تقدم نمطاً أو أسلوباً قيادياً واحداً يحدد فاعلية القيادة. ونظراً للثغرات الكثيرة، ومواطن الضعف العديدة التي اعترت النظريات القيادية السابقة الثلاث، ونظراً لأن أياً من هذه النظريات لم تقدم تفسيراً شاملاً ومقنعاً لفاعلية القيادة، وخصوصاً أنها جميعها قد أهملت كثيراً من المتغيرات الموقفية التي يمكن أن تساعد أو تعيق فاعلية القائد وأداءه، فقد بدأ الباحثون وعلماء القيادة في البحث عن تطوير نماذج ونظريات قيادية جديدة، تأخذ في الاعتبار المتغيرات الموقفية، لازدياد قناعاتهم بأن فاعلية القيادة هي نتاج تفاعل متغيرات متعددة. ومن هذه المتغيرات ما يتعلق بالقائد نفسه، ومنها ما يتعلق

بالمرؤوسين/ الجماعة، ومنها ما يتعلق بالموقف والبيئة التنظيمية والبيئة الخارجية. ولكن هذه المتغيرات يتفاعل بعضها ببعض باستمرار، لتؤثر في اختيار النمط القيادي الفعال. وفي ما يلي توضيح لهذه المتغيرات الموقفية:

1- متغيرات ذات علاقة بالقائد Leader Variables:

يختلف القادة في فلسفاتهم، وأهدافهم، وقدراتهم، وطموحاتهم، وقيمهم، وميولهم، واتجاهاتهم، ومستويات ثقتهم بالمرؤوسين، وإيمانهم بمشاركة هؤلاء المرؤوسين في عملية صنع القرار واتخاذه. إن هذه المتغيرات، وربما غيرها، تؤثر في اختيار القائد لنمط قيادي معين.

2- متغيرات ذات علاقة بالمرؤوسين Subordinates Variables:

وعلى الجانب البشري المكمل للقادة، فإن الجماعة التي يعمل معها القائد (المرؤوسين) تختلف عن غيرها من الجماعات في حجمها، والمستوى الثقافي لأفرادها، ومستوى وعيهم، ومدى تعاونهم، وتماسكهم، وانسجامهم بعضهم ببعض. كما يختلفون أيضا في قدراتهم وخبراتهم وقيمهم، وميلهم للاستقلالية، والاستعداد لتحمل المسؤولية، ومدى تفهمهم والتزامهم بأهداف المنظمة، وما إلى ذلك. وغني عن القول أن هذه المتغيرات تحتم على القائد اختيار نمط قيادي بعينه، ليتلاءم مع خصائص الجماعة، ومع مدى تقبلها لنمط قيادي معين.

3- متغيرات ذات علاقة بالمنظمة Organization Variables:

تختلف المنظمات في أهدافها، وسياساتها، وحجمها، وعدد منسوبيها، وثقافتها التنظيمية، ومناخها التنظيمي، وهيكلها التنظيمي، والتوزيع الجغرافي

لوحداتها، وما الى ذلك. ومعلوم ان مثل هذه المتغيرات تفرض نفسها لاختيار النمط القيادي الملائم.

4- متغيرات ذات علاقة بالعمل/المهمة Job/Task Variables:

وتشمل هذه العوامل كل من وصف العمل، ومستوى المهارات والقدرات التي يتطلبها، ومدى وضوح المهام والأساليب والإجراءات وصعوبة العمل وتعقده، ومدى نمطية العمل وروتينيته، بالاضافة الى عامل الوقت الذي يحين فيه مباشرة انجاز العمل، وفترته الزمنية. ان عوامل كهذه تفرض على القائد بلا ادنى شك اختيار الأسلوب القيادي المناسب.

5- متغيرات ذات علاقة بالبيئة Environment Variables:

تختلف المنظمات من حيث بيئاتها الخارجية. ولا شك ان المتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية السائدة في المجتمع، تلزم القائد باختيار نمط قيادي ما دون غيره.

على ان هذه المتغيرات الخمس، بتفصيلاتها وتفرعاتها المتعددة، يتفاعل بعضها ببعض، لتكون النتيجة سلوكا قياديا معينا، يلجأ اليه القائد، من اجل تحقيق اهداف منظمته بالشكل الذي يعتقد انه الانفع والاجدى.

لقد أدركت النظريات الموقفية أهمية العلاقات بين القائد وجماعته والموقف، كما أدركت أن الأسلوب القيادي الأكثر تأثيراً يعتمد على طبيعة الموقف، وخصائص أفراد الجماعة، وقدرات القائد. ولذا فإنها تنطلق من افتراض رئيس وهو أن فاعلية القيادة تتأثر كثيرا بالعوامل الموقفية، مثل: طبيعة العمل، والبيئة التنظيمية، وخصائص المرؤوسين. وعليه، فلا وجود لأسلوب

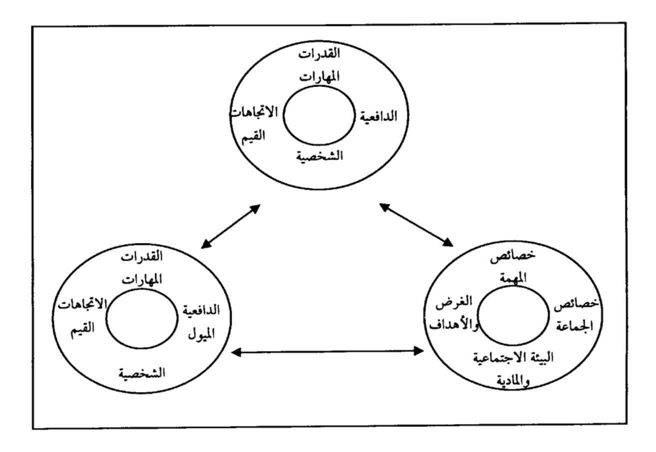
أفضل للقيادة المؤثرة، وإنما هناك تأثير لجميع الظروف التي يجب على القائد أن يؤدي مهمته من خلالها. وبما أن الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية يتباين تبعاً للموقف، فإن على القائد أن يكيف سلوكه مع الموقف، أو أن يكون قادراً على تعديل خصائص الموقف ليكون متناسباً مع أسلوبه القيادي.

وفي معرض مراجعتهما لنتائج دراسات "الباحثين الموقفيين"، أشار كوستلي وتود (Costley &Todd,1983) إلى أن جميع هذه الدراسات قد أكدت أن فاعلية القيادة قد تأثرت إلى حد كبير بالعوامل الموقفية، وأنها تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة، وهي:

1. القائد: من حيث شخصيته، وقدراته، واتجاهاته، وقيمه، وحاجاته.
2. المرؤوسين: من حيث شخصياتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم، وحاجاتهم.
3. الموقف: من حيث سياسة المنظمة، وخصائص الجماعة، وخصائص العمل/ المهمة، والظروف الخارجية التي تؤثر فيها.

وتأسيساً على ما سبق، فإن هذه الثلاثية القيادية Leadership Triangle، مجتمعة ومتفاعلة، هي التي تحدد فاعلية القيادة، وإن القائد الذي يكون مؤثراً وفاعلاً في موقف معين، لا يعني بالضرورة انه سيكون مؤثرا وفاعلا في موقف آخر. وإن القائد الذي يستطيع قيادة جماعة معينة بفاعلية، قد يفشل في قيادة جماعة أخرى لها خصائص وأهداف مختلفة. ويوضح الشكل (5) تداخل هذه العناصر القيادية الثلاثة بعضها ببعض:





شكل (5): عناصر النظريات الموقفية

المصدر: (Costley &Todd,1983) كما ورد في: العرفي ومهدي، 1996، ص229.

وتؤكد النظريات الموقفية أهمية العنصر الأول؛ القائد، الذي يتعين عليه القيام بدراسة العوامل الموقفية الثلاثة، وتشخيصها بدقة، وذلك على النحو التالي:

1. القائد Leader:

يعتمد سلوك القائد في أية بيئة تنظيمية على ما يتمتع به هذا القائد من سمات وخصائص، والتي من أهمها:

- خصائص القائد الشخصية: ما مدى ثقة القائد بقدرته على القيادة؟ هل لديه الميل والذكاء والقابليات ليكون قائداً مؤثراً؟

- حاجات القائد ودوافعه: ويقصد بها الحاجات الخاصة التي تحفّز القائد، فإن كانت حاجات القوة والسيطرة High Need for Power؛ فإنه سيميل إلى فرض الرقابة والسيطرة على المرؤوسين، أم ان كانت حاجات الانجاز High Need for Achievement، أم حاجات تحقيق الذات Self Actualization هي الأعلى، فإنه بالتالي سيتعامل مع مرؤوسيه بإيجابية ودعم وعلاقات إنسانية.
- خبرة القائد السابقة والتعزيز: إن خبرة القائد السابقة تؤثر في سلوكه القيادي، سواء خبر القائد هذه الخبرة مع مرؤوسين آخرين، أم عاشها هو مرؤوساً.

2. الجماعة/المرؤوسون Subordinates:

كما ان للقائد سمات وخصائص تؤثر في سلوكه القيادي، فإن للمرؤوسين ايضا سمات وخصائص تؤثر في مدى استجاباتهم للقائد. ولذا فإن على القائد ان يعي هذه الخصائص الفردية والانماط السلوكية، والتي تشمل:

- خصائص المرؤوسين الشخصية: من حيث قدراتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم نحو العمل والمنظمة، ومستوى ثقتهم بأنفسهم.
- حاجات المرؤوسين ودوافعهم: مثلما تحفّز الحاجات والدوافع القادة، فإن مستويات الحاجة لدى المرؤوسين قد تُملي عليهم كيفية رد الفعل لمحاولات تأثير القائد. فإن كانت الحاجات الدنيا (الفسيولوجية والامن) هي التي تهيمن على المرؤوسين، فإنهم يكونون مستعدين لتقبل القائد المتوجه نحو المهمة. أما ان كانت الحاجات العليا هي المهيمنة عليهم، فإن

الاسلوب القيادي الاكثر فاعلية معهم هو الاسلوب المتجـه نحـو العـاملين (العلاقات الإنسانية).

- خبرة المرؤوسين السابقة والتعزيـز: إن خـبرة المرؤوسـين الـسابقة تـؤثر في سلوكهم التنظيمي، وتفرض تحديات التكيف اذا ما تغير السلوك القيـادي عليهم، كأن يعملوا في ظل قيادة ديموقراطية، ثم تتغير الى قيادة دكتاتوريـة مع قائد لم يخبروه من قبل.

3. الموقف Situation:

تؤمن النظرية الموقفية أن الظروف والعوامل الموقفية تـؤدي دوراً مهمـاً في تحديد السلوك القيادي، ومن أهم هذه العوامل:

- قاعدة القوة: يختلف القادة من حيث أساس قاعـدة القـوة لـديهم، ومـا اذا كانت تعتمد على قوة المكافأة، أم قـوة الاجبـار، أم قـوة القـانون، أم قـوة الخبرة، ام قوة سحر الشخصية. ذلك أن غياب بعض قواعد القوة وبخاصة القانونيـة والمكافـأة والإكـراه قـد يحـد مـن قـدرة القائـد علـى التـأثير في المرؤوسين.
- القواعـد والإجـراءات: تختلـف المنظمـات في طـرق واسـاليب واجـراءات توجيه المرؤوسين. ففي حين يعتمد بعـضها علـى الـشرح النظـري، يلجـأ بعضها الآخر الى الكتيبات، وإجراءات العمل المقننة التي قد تفـرض نمطـاً من السلوك القيادي المطلوب.
- الاحتراف (Professionalism): يعتمد المهنيون المدربون تدريباً عالياً أحياناً كالمعلمين مثلا على خلفياتهم التعليمية، أو خبرتهم في توجيه أعمالهم أكثر

من اعتمادهم على القائد، الأمر الذي يحد من قابلية القائد في التأثير عليهم.

- الوقت: ان عامل الوقت يؤثر في اختيار النمط القيادي. فمثلا، إذا تطلب الأمر اتخاذ قرار فوري بسبب ازمة مفاجأة، أو أن هناك مستوى عالٍ من التوتر والضغوط النفسية، فإن إشراك أعضاء آخرين من المجموعة قد يكون صعباً إن لم يكن مستحيلاً. ففي وقت الازمات، لا تكون القيادة الديمقراطية ناجحة أو عملية.

لقد ظهرت مجموعة من النظريات الموقفية، واتي من أشهرها: النظرية الظرفية لفيدلر، ونظرية المسار والهدف لهاوس وايفانز، ونظرية النضج الوظيفي للعاملين لهيرسي وبلانشارد، ونظرية الابعاد الثلاثة لريدن. وفي ما يلي توضيح لهذه النماذج:

1- النظرية الظرفية لفيدلر Fiedler's Contingency Theory:

ربما كان فريدريك فيدلر Frederick Fiedler من جامعة الينوي في الولايات المتحدة الأمريكية رائد مدرسة النظريات الموقفية في القيادة، وأول من حاول إدخال متغيرات الموقف في إطار نظري، يفترض وجود تفاعل بين هذه المتغيرات وخصائص القائد، وقد طور النظرية الظرفية التي عرفت لاحقاً باسمه Fiedler's Contingency Theory. وقد تبنى فيدلر نمطي، بعدي القيادة الذين استخدما في دراسات جامعتي ميتشيغان وأوهايو وهما:

1- نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية (مشارك).

2- نمط القيادة الذي يهتم بالإنتاج والعمل (موجه).

أما المتغيرات الموقفية التي حددها فيدلر فهي ثلاثة:

1- طبيعة العلاقة الموقفية بين القائد وأفراد الجماعة التي يشرف عليها (مدى ثقة المرؤوسين بالرئيس وولائهم له).

2- مدى السلطة والقوة التي تمنحهما الوظيفة للقائد.

3- درجة تصميم العمل، الذي يقوم به المرؤوسون، ووضوحه وتكراره.

وقام فيدلر بإجراء الدراسات التي توضح علاقة أسلوب القيادة بمحصلة تفاعل المتغيرات الموقفية الثلاثة. ويبين الجدول التالي المتغيرات الموقفية والنمط القيادي المفضل لكل منها:

رقم الحالة	درجة الموقف ظروف الموقف	علاقة القائد بالمرؤوسين	درجة تصميم، وضوح العمل	قوة مركز القائد	نمط القيادة الأكثر إنتاجية
1	ميسر جداً	جيدة	واضح	قوي	يهتم بالعمل (موجه)
2	↑	جيدة	واضح	ضعيف	يهتم بالعمل (موجه)
3		جيدة	غامض	قوي	يهتم بالعمل (موجه)
4		جيدة	غامض	ضعيف	يهتم بالعاملين (مشارك)
5		جيدة	واضح	ضعيف	يهتم بالعاملين (مشارك)
6		سيئة	واضح	قوي	لا توجد معلومات
7	↓	سيئة	غامض	قوي	لم تكشف أي علاقة
8	صعب جداً	سيئة	غامض	ضعيف	يهتم بمهام العمل (موجه)

شكل رقم (6): المتغيرات الموقفية والنمط القيادي لكل منها عند فيدلر

Source: Fiedler (1964). P.13

يرى فيدلر أن أسلوب القائد المناسب يختلف باختلاف الظروف، ففي الظروف المفضلة يكون الأسلوب الموجه الذي يهتم بالعمل والإنتاج الأكثر فاعلية وكفاية، وكذلك في الظروف غير المفضلة إطلاقاً يعتبر القائد الموجه الأكثر

فاعلية. أما في الظروف غير المفضلة إطلاقاً يعتبر القائد الموجه الأكثر فاعلية. أما في الظروف المفضلة العادية المتوسطة فيعتبر القائد الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية هو الأفضل.

لقد اكتشف فيدلر أن ملاءمة نمط القيادة لتحقيق أعلى إنتاجية يتوقف على مدى يسر وسهولة ظروف عمل الجماعة، وذلك على النحو التالي:

1- في الظروف المفضلة أو غير المفضلة للقائد (علاقة القائد بالمرؤوسين، وتصميم العمل، وقوة أو مركز القائد جميعها عالية جداً أو منخفضة جداً) يكون الأسلوب الأنسب هو الأسلوب الذي يهتم بالعمل. ويعزى سبب ذلك إلى أن المرؤوسين يكونون على استعداد للعمل تحت إشراف قيادة القائد الموجه في حالة الظروف المفضلة.

2- وفي حالة الظروف غير المفضلة، يستلزم الأمر التوجيه الدقيق وتدخل القائد، وبخلاف ذلك سينشأ الإرباك والفوضى في العمل.

3- أما بالنسبة للظروف المتوسطة، أي العادية، وحيث أن هذه المتغيرات مختلطة (العمل ليس واضحاً، والعلاقة سيئة، والقوة ضعيفة) فالأسلوب الأنسب هو الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية، ومنح الأفراد فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات.

2- نظرية المسار- الهدف لهاوس وإيفانز Path-Goal Leadership Theory:

أفاد الباحثان روبرت هاوس Robert House ومارتن إيفانز Martin Evans، من نظرية التوقع للدافعية Expectancy Theory of Motivation لصاحبها فكتور فروم Vroom، وطورا نظرية المسار Path - الهدف Goal. طور فروم (Vroom,1964) نظرية التوقع مستنداً الى افتراض مؤداه ان الناس

يختارون السلوك المستند إلى توقعاتهم عن النتائج. وعليه، فإن المفهوم الأساس لنظرية التوقع إن دافعية الفرد تعتمد على ما يتوقعه من مكافآت يحصل عليها نتيجة لجهوده. وبعبارة أخرى، فإن الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل سيتبعه نتائج معينة، كما يعتمد أيضا على رغبة الفرد في تلك النتائج. وعليه، فإن الجهد الذي يبذله الفرد في إنجاز مهمة معينة هو وظيفة القيمة التي يضعها على المكافآت الممكنة (الأفضلية أو التكافؤ) من جهة، وعلى احتمالية نجاح الجهد المبذول، اي التوقع بأن الجهد المبذول سيؤدي الى مكافآت مرغوبة من جهة أخرى.

وتأسيساً على ذلك، فإن نظرية المسار والهدف تفسر كيف أن سلوك القائد يؤثر في دافعية المرؤوسين وأدائهم في مواقف عمل مختلفة. وعليه، يتضح ان جوهر هذه النظرية هو كيفية تأثير القائد على إدراك المرؤوسين لأهداف العمل، وأهدافهم الشخصية والروابط والمسارات بين مجموعتي الأهداف.

تتحدد الافتراضات الأساسية لهذه النظرية في أن سلوك القائد سيزيد دافعية المرؤوسين، وأن المدى الذي يحقق فيه القائد الرضا لحاجات المرؤوسين يتوقف على الأداء الفعال، علاوة عن تقديم القائد التوجيه والتدريب والدعم المطلوب للمرؤوسين. إن القائد الفعال يقوم بدور فعال في مساعدة العاملين ودعمهم ومؤازرتهم بما ييسر تحقيق أهدافهم التي يرغبونها، وذلك بربط حصولهم على هذه الأهداف (أهداف شخصية) بتحقيق أداء معين (أهداف المنظمة)، حيث يترتب على ذلك رضا العاملين، ورفع مستوى دافعيتهم وزيادة إنتاجيتهم. وهكذا تسعى نظرية المسار- الهدف إلى تفسير تأثير سلوك القائد على دافعية العاملين ورضاهم وأدائهم. ويتمثل دور القائد في:

1- توضيح أهداف الأفراد وجعلها ذات قيمة ومعنى في نظر الأفراد.

2- ربط الوصول لهذه الأهداف بأداء وإنتاجية معينة.

3- يقوم القائد بدور فعال في تمهيد الطريق للمرؤوسين في سبيل الوصول إلى أهدافهم، وتحقيق هذه الأهداف يسبب له الرضا، وتحقيق الأهداف الشخصية سيكون عن طريق تحقيق أداء مهام معينة.

ويرى هاوس وإيفانز أن القائد يمكنه أن يستخدم أربعة أنماط قيادية مختلفة، في مواقف مختلفة وهذه الأنماط هي:

1- نمط القيادة الموجه Directive، وفيه يكون القائد أوتوقراطيا.

2- نمط القيادة الداعم/ المساند Supportive، وفيه يكون القائد ودودا، ويبدي اهتمامه الحقيقي بالناس.

3- نمط القيادة المشارك Participative، وفيه يطلب القائد مقترحات مرؤوسيه، ويستعين بها، ولكنه يتخذ القرار بنفسه.

4- نمط القيادة المهتم بالإنجاز Achievement-oriented، وفيه يضع القائد أهدافا ذات تحديات للأفراد ويبدي ثقته في أنهم سيحققون هذه الأهداف ويقومون بعملهم على خير ما يرام.

على إن التأثير الناتج من سلوك القائد، يتحدد وفقاً لنمطين أساسيين من المتغيرات الموقفية، وهما:

1- الخصائص الشخصية للمرؤوسين: مثل المقدرة، والصفات الشخصية.

2- العوامل والظروف البيئية، مثل خصائص المهمة (واضحة ومتكررة)، وظروف العمل، ونظام السلطة الرسمية.

واستناداً لهذه النظرية، فإن جوهر العملية القيادية يتمثل في تأثير القائد في

إدراك المرؤوسين لدافعيتهم، من خلال جعل الطريق (المسار) لتحقيق أهداف المرؤوسين ميسراً وسهلاً قدر الإمكان. ومن أجل تحقيق ذلك، (تيسير وتسهيل المسار لتحقيق الأهداف الشخصية)، فإن على القائد أن يستخدم النمط القيادي الذي يتناسب مع متغيرات الموقف. لقد توصلت الدراسات التي أجراها هاوس وإيفانز في الستينيات وبدايات السبعينات من القرن العشرين، إلى مجموعة من الاستنتاجات والتنبؤات ذات العلاقة بالأنماط القيادية الأربعة المشار إليها أعلاه، وذلك على النحو التالي:

1- نمط القيادة الموجه **Directive**: يرتبط هذا الأسلوب بعلاقة إيجابية برضا العاملين وتوقعاتهم، حينما يؤدون أعمالاً غامضة. ويرتبط بعلاقة سلبية بالرضا والتوقعات إذا كان المرؤوسون يقومون بأعمال واضحة.

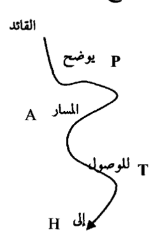
2- نمط القيادة الداعم/ المساند **Supportive**: يقود هذا الأسلوب إلى زيادة رضا العاملين الذي يقومون بأعمال روتينية منطقية جداً، أو أعمال تعد غير مرضية، أو تتضمن ضغوطاً واحباطات. كما كشفت الدراسات أن لهذا الأسلوب أفضل الأثر الإيجابي على رضا المرؤوسين، الذين يقومون بأعمال محبطة أو تسبب التوتر، أو أنها غير مرضية.

3- نمط القيادة المشارك **Participative**: أشارت الدراسات أن هذا الأسلوب يزيد من رضا العاملين في الأعمال غير الروتينية؛ التي تسمح بمشاركة فردية من المرؤوسين. أما الأعمال الروتينية، فإن هذا الأسلوب يزيد من رضا الأفراد المنفتحين ذهنياً، وغير المتسلطين.

4- نمط القيادة المهتم بالإنجاز **Achievement-oriented**: يؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة ميل المرؤوسين لتحقيق مستويات أداء عالية، وزيادة ثقتهم في قدراتهم على مواجهة التحديات والصعاب. وبالنسبة

للمرؤوسين الذين يعملون بوظائف غير روتينية وغامضة، يتوقع أن يؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة توقعات الأفراد بأن جهودهم ستحقق الأداء المرغوب.

وهكذا يتضح لنا أن نظرية المسار- الهدف في القيادة، كباقي النظريات الموقفية/ الظرفية أو الاحتمالية الأخرى، تساعدنا على فهم القيادة والتنبؤ بفاعليتها في مواقف مختلفة، من خلال تركيزها على القائد بوصفه مصدراً للمكافآت، وهو يحاول التنبؤ بـ كيف تؤثر أنواع مختلفة من المكافآت، وأساليب قيادية مختلفة في دافعية المرؤوسين وأدائهم ورضاهم. ويرى منظرو هذه النظرية انه تتوافر للقادة عدة طرق للتأثير في المرؤوسين، إلا أن أكثرها تأثيراً وأهمية هي قدرة القائد على تقديم المكافآت، وتوضيح ما ينبغي على المرؤوسين القيام به للحصول عليها. وبذلك يحدد القادة الأهداف (المكافآت)، ويوضحون المسارات التي ينبغي أن يسلكها العاملون لبلوغ تلك الأهداف، والشكل (6) يوضح ذلك.



شكل (7): نظرية المسار والهدف

المصدر: العرفي ومهدي، 1996، ص245

يرى إيفانز، الذي طور نسخة معدلة من نظرية المسار- الهدف عام 1970، أن الأسلوب القيادي يؤثر في تحديد أي من المكافآت تكون متوافرة للعاملين، كما يؤثر في تصورات المرؤوسين عما ينبغي عمله للحصول على المكافآت. فمثلاً يقدم القائد المتوجه نحو العاملين؛ الداعم أو المشارك، مدى واسعاً من المكافآت للمرؤوسين، سواء في مجال الأجر والترقية، أو في مجال الإسناد والدعم والتشجيع والأمن والاحترام. كما يكون هذا القائد حساساً للفروق الفردية بين العاملين، ويخصص المكافآت وفق الحاجات الفردية ورغبات المرؤوسين. وفي المقابل، يقدم القائد المتوجه نحو المهمة (Task-oriented) مجموعة أقل من المكافآت. ووفقا لما يراه إيفانز، فإن العاملين الذين يعملون مع قائد من هذا النوع يعرفون تماماً ماذا تعني الإنتاجية، وماذا يعني مستوى الأداء الذي يجب بلوغه للحصول على المنح أو الترقية أو الزيادة في الراتب. ويعتقد "إيفانز" أن الأسلوب القيادي الذي يحفّز العاملين، بشكل أكثر من غيره، هو الأسلوب الذي يعتمد على أنماط المكافآت التي يرغبها العاملون أكثر من غيرها.

لقد أشارت دراسات نظرية المسار- الهدف إلى أن هناك مواصفات معينة للقيادة، وقد عُبّر عن هذه المواصفات على أساس أربع فئات خاصة بسلوك القائد، وهي: توضيح الدور، وتثبيت احتمالات المكافأة المفضلة، وتيسير العمل وتسهيله، والقيادة الداعمة والمساندة، كما يتضح في ما يلي:

1- توضيح الدور:

يرى هاوس وإيفانز أن كثيراً من العاملين يفتقرون إلى الفهم الواضح لمتطلبات الأدوار التي يقومون بها، وأنهم غير متأكدين من أي نمط من أنماط

السلوك يتوقعه منهم قادتهم. فإذا كان هناك غموض عال في الدور الذي يقوم به المرؤوسون High Role Ambiguity، فإنهم سوف يعانون من حالات القلق والإحباط. ولما كانوا لا يعرفون ما ينبغي القيام به، فإن توقعهم سيكون منخفضاً من أن الجهد الذي يبذلونه سيقود إلى نتائج إيجابية. وبشكل أكثر تحديدا، فإن غموض الدور يتحدد وفقا لخصائص المهمة، وذلك على النحو التالي:

- المهمة محددة: يكون غموض الدور أقل احتمالاً في موقف تكون فيه المهمة محددة وروتينية، وتكون القواعد والمعايير والإجراءات التفصيلية محددة من قبل المنظمة. ومع ذلك ينبغي على القائد أن يضمن فهم المرؤوسين للقواعد وإجراءات العمل التي تعد أساسية للأداء الفعال للأعمال التي يقومون بها. كما ينبغي على القائد إخبار المرؤوسين عن المعايير المستخدمة في تقويم أدائهم، وينبغي وضع أهداف أداء الفرد عندما يكون ذلك مناسباً.
- المهمة محددة وروتينية: وفي الموقف الذي تكون فيه المهمة روتينية محددة، إلا أن المنظمة لم تقدم القواعد والإجراءات والمعايير المطلوبة، فإن توضيح أدوار المرؤوسين قد يتطلب من القائد سلوكاً مركباً. وهنا يستطيع القائد تحسين أداء المرؤوسين وذلك من خلال تنظيم نشاطات الجماعة، وتقييم المهمات، وتطوير إجراءات عمل فعّالة. وعند اتخاذ مثل هذه القرارات المتعلقة بالمهمة المطلوبة إنجازها، يكون من المناسب بالنسبة للقائد السماح للمرؤوسين بالمشاركة في كل موقف من المواقف أعلاه.
- المهمة غير محددة: إن غموض الدور يكون أكثر احتمالاً في موقف تكون فيه المهمة غير محددة، وتتطلب من المرؤوسين سلوكاً ابتكارياً. لذلك ينبغي

على المرؤوسين فهم الأهداف التي يعملون على تحقيقها. ومن أجل توضيح أدوار المرؤوسين في هذا الموقف، ينبغي على القائد إخبار المرؤوسين، عن الأهداف العامة والأولويات والقيود التي يجب أن يعملوا في نطاقها. كما ينبغي عليه الالتقاء- بشكل دوري- مع كل مرؤوس لوضع الأهداف الخاصة للفترة الزمنية المقبلة. وأخيراً، ينبغي تفسير الأساس الذي يتم في ضوئه تقويم أداء المرؤوسين وتقدمهم باتجاه بلوغ الهدف.

وتعتمد درجة وضوح الدور والتوجيه الذين يقدمهما القائد على عنصرين أساسيين، وهما: خصائص المرؤوسين، وخصائص المهمة. فإذا كان المرؤوسون أكفياء ومستقلين، فإن التوجيه الذي يحتاجونه يكون قليلاً مما لو كانوا إتكاليين وعديمي الخبرة.

أما في الموقف الذي يكون فيه غموض الدور قليلاً Low Role Ambiguity، ويعرف المرؤوسون كيف يؤدون أعمالهم، فإنهم قد يتضايقون من القائد الذي يحاول تنظيم نشاطاتهم، وتوجيه سلوكهم بشكل مستمر، لأنهم سيرون في سلوك القائد سلطوية لا مبرر لها، ودكتاتورية لا ضرورة لها. ذلك انهم ناضجون مهنيا، وليسوا بحاجة الى مثل هذه الدرجة من الرقابة والتوجيه.

2- تثبيت احتمالات المكافأة المفضلة:

أشارت نتائج دراسات نظرية المسار- الهدف الى أن احتمالات المكافأة تؤثر في دافعية المرؤوسين وسلوكهم داخل المنظمة. ذلك أن الاحتمال بتحسين أداء المرؤوسين من خلال تبديل احتمالات المكافأة يكون أكثر عندما يكون

المستوى الحالي لدافعية المرؤوسين منخفضاً تماماً، ولدى القائد سلطة وقوة كبيرتين. وفي مثل هذا الموقف، ينبغي أن تكون الأجور والنتائج الإيجابية الأخرى متوقفة على أقصى مدى ممكن من الأداء. أي ينبغي على القائد أن يضمن بأن الأداء الأعلى للمرؤوسين قد أدرك، وأن مكافأة هذا الأداء ستتم بصورة متسقة. كما يجب على القائد الذي يتمتع بقوة مركز عالية ألا يتردد في إصدار العقوبات مثل: الحرمان المؤقت من العمل، أو الوظيفة، أو الفصل النهائي من العمل أو الوظيفة (ربما كان هذا غير ممكن في منظمات القطاع العام). ويتوقف مثل هذا الإجراء على سلوك المرؤوسين غير المرغوب فيه إلى درجة كبيرة مثل: السرقة، والعنف، وخرق قواعد الأمان، والتأخر الدائم، والتغيب عن العمل. إن مثل هذا الإجراء يؤدي إلى تحسن دافعية المرؤوسين إلى المدى الذي يدركون فيه احتمالات النتائج بشكل دقيق.

وبعيداً عن المكافآت والعقوبات التي تقدمها المنظمة الرسمية، ينبغي على القائد أن يحاول اكتشاف أشياء أخرى ذات قيمة للمرؤوسين، يمكن استخدامها لزيادة دافعيتهم. فالمديح عادة ما يكون مؤثراً، وقد تستخدم الجوائز الخاصة والتأييد والمساندة والاستحسان لمكافأة الأداء الأعلى. ويستطيع القائد إغناء الأعمال التي يؤديها المرؤوسون، وتفويضهم سلطات أكثر، وبذلك يكونون أكثر رضا ودافعية. كما ينبغي التقليل من أية نتيجة سلبية مثل (التعب، ومخاطر الأمان، والتسريح من العمل بسبب العمل غير الكفء)، كما ينبغي تبديد مخاوف المرؤوسين من هذه النتائج السلبية. ومن أجل تجنب مشكلة المرؤوسين الذين لديهم توقعات غير دقيقة، وسوء فهم عن نتائج سلوكهم، ينبغي على القائد توضيح برامج الحوافز، والإجراءات الانضباطية، والأمور الأخرى المتعلقة بنظام المكافآت الرسمي.

3- تيسير العمل وتسهيله:

يرى هاوس وإيفانز انه إذا تم توضيح المسار (أي السلوك المطلوب) الـذي يقود إلى الأداء الأعلـى، وتحـسنت احتمـالات المكافـأة، أدرك المـرؤوس- عنـد ذلك- أن هذا المسار يؤدي إلى إشباع حاجاته الشخصية. ولهذا يتعين على القائد أن يسهل المسار للمرؤوسين ليتمكنوا من اتباعه. ولعل أولى خطـوات القائـد في هذا المجال هي تطوير كفايات المرؤوسين، وتنميتهم مهنيا، وتزويدهم بالتعليمـات الإضافية الضرورية. كما ينبغي علـى القائـد أن يحـدد لكـل مـرؤوس المهمـة أو المهمات المناسبة له، من حيث صعوبتها ومدى ملاءمتهـا لمستوى مهارتـه وثقتـه بنفسه. وغني عن القول أن هناك كثيراً من الطرق التي يستطيع القائد من خلالهـا تسهيل عمل المرؤوسين، وزيادة توقعاتهم، بأن جهودهم لتحقيق الإنجاز الأعلـى ستكون ناجحة. ففي معظم الأعمال، هناك الكثير مـن العوامـل الداخليـة الـتي تـؤثر في أداء المرؤوسـين، إلا أنهـا خـارج سـيطرتهم المباشـرة، ومنهـا: تـوافر التجهيـزات الكافيـة، والمعـدات والمعلومـات، وتـوفير ظـروف العمـل المرضـية Working Conditions؛ كالإنـارة، والتكييـف، وتقليـل الـضوضاء، وفـترات الراحة، وما الى ذلك.

4- القيادة الداعمة/ المساندة:

يرى هاوس وإيفانز أنه يتعين على القائد أن يسهل المسار المؤدي إلى الأداء الأعلى، وذلك من خال تقديم الدعم أو الإسناد النفـسي للمرؤوسـين المكلفـين بمهمات محبطة أو غير سارة. ويتحدد المدى الذي تكون فيـه المهمـة غـير مرضـية للمرؤوسين على الموقف. وتحتل القيادة الداعمة/ المساندة أهمية أكبر في المواقـف

التي تكون فيها ضغوط العمل كثيرة، والصراع بين الأفراد عال، والمهمة او المهمات منهكة عاطفياً أو متعبة ومملة. ومعلوم أن ردود الأفعال إزاء أي موقف من مواقف العمل، تتباين من موظف لآخر بشكل كبير. ويكون الإشراف المساند أكثر أهمية لبعض المرؤوسين دون سواهم. فمثلاً يكون للتشجيع والدعم النفسي تأثير إيجابي على دافعية المرؤوس الذي يفتقر إلى الثقة بالنفس. ولا يكون كذلك بالنسبة للمرؤوس الذي لديه ثقة بنفسه وقلق قليل عن أداء المهمة المكلف بها.

المتغيرات الاحتمالية لنظرية المسلك والهدف:

طور هاوس House في عام 1971، وهاوس ودسلر House &Dessler في عام 1974 نسخا معدلة لنظرية المسار- الهدف. وقاموا بتشخيص المتغيرات الموقفية والاحتمالية التي تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية. وقد حددوا هذه المتغيرات ضمن فئتين أساسيتين هما: الخصائص الشخصية للمرؤوسين، والضغوط البيئية ومطالب موقع العمل التي ينبغي على العاملين الكفاح من أجلها. ووفقا لما تراه النظرية، فإن الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسون يُحدد جزئياً بالخصائص الشخصية للمرؤوسين. وقد ذكر "هاوس" دراسات أوضحت أن الأفراد الذين يعتقدون أن سلوكهم يؤثر في البيئة، يفضلون الأسلوب القيادي التشاركي Participative. أما الأفراد الذين يعتقدون بأن الأحداث تقع بسبب الحظ أو الصدفة أو القضاء والقدر، فإنهم يميلون إلى اعتبار الأسلوب التسلطي الموجه Directive أكثر ملاءمة. كما أن تقويم المرؤوسين لقدراتهم الخاصة يؤثر أيضاً في تفضيلهم للأسلوب القيادي. فالعاملون الذين يشعرون بأنهم ماهرون ومتمكنون من أداء المهمات المكلفون

بها يمتعضون من القائد الذي يفرض عليهم سيطرة أو رقابة كاملة، ويبدون توجهاً نحو الإنتاج بشكل أكثر من توجههم نحو المكافأة. أما العاملون الذين يشعرون بأنهم أقل قدرة ومهارة، فإنهم يفضلون الأسلوب الموجه، الذي يبدو لهم بأنه الإنسان الذي ينجز مهامهم- بشكل اعتيادي- ويجعل من السهل عليهم الحصول على المكافآت. وعليه، فقد تم تحديد ثلاثة عوامل بيئية تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسون، وهي:

1. طبيعة مهمات المرؤوسين: تؤثر طبيعة المهمات التي يقوم بها المرؤوسون في الأسلوب القيادي بعدة طرق. فالفرد الذي يؤدي مهمة محددة، مثل صيانة الأجهزة، أو يؤدي مهمة روتينية مثل تحميل شاحنة، قد لا يجد في الأسلوب التوجيهي أية حاجة تذكر، لأن ما ينبغي عمله واضح له مسبقاً. وفي المقابل، عندما تكون المهمة مُرضية جداً أو سارة، يكون للعلاقات التي يظهرها المدير أثر قليل في دافعية العاملين. أما إذا كانت المهمة غير مرضية أو غير سارة، فإن إظهار القائد للدعم والمساندة قد يعزز رضا العاملين ودافعيتهم.
2. نظام السلطة الرسمية للمنظمة: يوضح هذا النظام للعاملين- عادة- أي الأعمال لا تحظى بالموافقة، وأي منها يقود إلى المكافآت.
3. جماعة العمل: تؤثر جماعة العمل في طبيعة الأسلوب القيادي بطرق متعددة. فقد يكون الأسلوب المتفهم والمساند أكثر تأثيراً مع الجماعة غير المتماسكة. وكقاعدة عامة، إن أسلوب القائد يحفّز المرؤوسين إلى المدى الذي يعوض عن النواقص التي يرونها في المهمة ونظام السلطة وجماعة العمل (العرفي ومهدي، 1996؛ Wexley &Yukl,1977).

3. النظرية الموقفية (نظرية نضج العاملين) لهيرسي وبلانشارد

Hersey &Blanchard's Situational Theory (Maturity of Followers)

كشف العالمان باول هيرسي Hersey، وكينيث بلانشارد Blanchard، عن نظرية إدارية جديدة أسمياها الإدارة الموقفية (Situational Management) في عام 1982. وعاد بلانشارد وآخرون عام 1987 وأجروا على هذه النظرية تعديلات كثيرة، واقترحوا لها اسما آخر، فضلا عن اسمها الأصلي، وهو نظرية النضج الوظيفي للعاملين (Maturity of Followers)، وعدوها نظرية في القيادة الفاعلة **(Blanchard, et. al., 1987)**.

ويرى هيرسي وبلانشارد أنه لا يوجد نمط إداري واحد يصلح لكل زمان ومكان (No Single Approach is Best All The Time)، وإنما يعتمد الأمر على الإداري لأن يراقب الموقف، ومن ثم يوظف النمط الإداري الملائم لذلك الموقف. ويوصي هيرسي وبلانشارد المدير فيقولان: إذا كنت ترغب في أن تكون مديراً فعالاً، فعليك أن تعرف كيف ومتى تغير وتعدل من سلوكك الإداري. ذلك إن أفضل نمط قيادي يتباين لتباين مستوى نضج المرؤوسين ومتطلبات الحالة أو الموقف. ويؤكد هيرسي وبلانشارد أن القيادة الناجحة هي تلك القيادة القادرة على المزاوجة، أو المزج بين متطلبات العمل (اهتمام المدير بالإنتاج) وحاجات العاملين (اهتمام المدير بالناس) لغرض تحقيق أهداف المؤسسة.

اشتملت هذه النظرية على بعدين أساسيين للسلوك القيادي، وهما:

- بعد سلوك المهمة Task-Behavior.
- بعد سلوك العلاقة Relationship-Behavior.

وبهذا، تكون النظرية الموقفية كبيرة الشبه بنظرية الشبكة الادارية التي طورها كل من بليك وموتون Blade & Mouton، وأحدى النماذج التي قدمتها دراسات جامعة أوهايو. لقد أوضح هيرسي وبلانشارد أن القائد المؤثر هو الذي يتمكن من تشخيص أو تحديد متطلبات الموقف من جهة، ومستوى نضج المرؤوسين من جهة أخرى، باستخدام أسلوب قيادي مناسب. وقد ركزت هذه النظرية على العلاقة بين العوامل الثلاثة التالية:

1. كمية السلوك المهتم بالفرد الذي يقدمه القائد، والمتضمن اهتمامه بالأفراد ودعمه العاطفي لهم.
2. كمية السلوك المهتم بالمهمة الذي يعكسه القائد، والمتضمن تقديمه التوجيه والتأكيد على تنفيذ الأعمال.
3. مستوى نضج المرؤوسين المتعلق بالمهمة، والموجه نحو تحقيق هدف معين أو مهمة محددة يريد القائد تحقيقها.

إن المفهوم الأساسي لنظرية هيرسي وبلانشارد؛ نضج العاملين، هو مستوى النضج المرتبط بأداء المهمة، وليس النضج المرتبط بالعمر الزمني، أو الاستقرار الانفعالي. إن المقصود بالنضج الوظيفي:

1. القدرة على الإنجاز (مستوى دافعية الإنجاز)، وتأكيد الحاجة إلى وضع أهداف عالية ممكنة التحقيق. وتتأتى القدرة من الإعداد الجيد، والتدريب الفاعل، والثقافة والخبرة والمهارة ذات العلاقة بمهمة معينة.
2. الرغبة في تحمل المسؤولية.

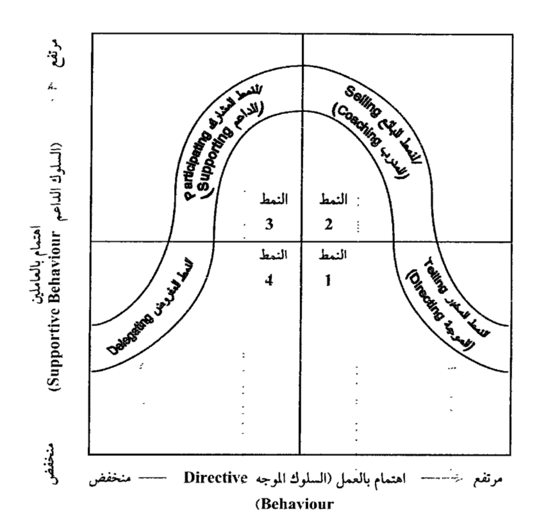
وعليه ينبغي على القائد أن يأخذ في الحسبان مستوى نضج المرؤوسين

بالنسبة للعمل أو المهمة المطلوب إنجازها. فقد يكون المرؤوسون ناضجين في مهام معينة إذا توافرت لديهم الخبرة والمهارات المطلوبة والرغبة في إنجاز المهمة، والقدرة على تحمل المسؤولية.

وعلى نحو مشابه لما قامت به دراسات كل من جامعتي أوهايو وميتشيغان، فقد أكدت نظرية نضج العاملين على إمكانية قياس السلوك القيادي وفاعليته. وقام هيرسي وبلانشارد بتطوير أداة لهذا الغرض، أسمياها: (فاعلية القائد ووصف القدرة على التكيف Leader Effectiveness and Adaptability Description)، والتي يرمز لها (LEAD).

وقد أوضح هيرسي وبلانشارد نظريتهما الموقفية في الإدارة من خلال نموذج توضيحي، يتألف من شكلين فرعيين أحدهما لتوضيح العلاقة بين اهتمام القائد بالعمل واهتمام القائد بالعاملين، والشكل الآخر لتوضيح مراحل النضج الوظيفي للعاملين (أنظر الشكل رقم 1).





مرتفع	متوسط	متوسط	منخفض
مرحلة النضج 4	مرحلة النضج 3	مرحلة النضج 2	مرحلة النضج 1

ينمو وظيفيًا ———— مستويات النمو الوظيفي للفرد ———— نام وظيفيًا

القدرة على العمل	لا	لا	نعم	نعم
الرغبة في العمل	لا	نعم	لا	نعم

الشكل رقم (8): نظرية النضج الوظيفي/ هيرسي وبلانشارد

المصدر: بتطوير الباحث عن: **Hersey & Blanchard, 1982**

واعتمادا على هذا الشكل، فقد أوضح هيرسي، وبلانشارد كيف يتم التفاعل بين سلوك القائد ومراحل النضج الوظيفي للعاملين. والقائد الفعال هو الذي يتمكن من دراسة الموقف، على صعيد العمل أو نضج العاملين، بحيث يتمكن بالتالي من استخدام النمط القيادي المناسب، الذي قد يتخذ أحد أنماط أربعة، وذلك على النحو التالي:

1. النمط المخبر Telling:

وهو يلائم مرحلة النضج الأولى، التي يكون مستواها منخفضاً. ذلك أن الموظف في هذه المرحلة جديدٌ على العمل ولذا فهو قليل الإلمام بتفاصيل العمل، أي أن قدرته الوظيفية متدنية. وبالنسبة للجانب الاجتماعي فإن الموظف في هذه المرحلة لا يعرف رؤساءه جيداً، وعلاقاته الاجتماعية مع زملاء العمل ضعيفة أو بسيطة. كما أنه لا يعرف الأهداف التنظيمية للمؤسسة، وتكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة.

وفي حالة كهذه، فإن على القائد الإداري، أو المدير، أن يمارس نمطاً إدارياً يتماشى مع درجة النضج الوظيفي المتدنية هذه لدى العاملين. ولذا فإن السلوك الإداري للمدير هو اهتمام كبير بالعمل، واهتمام قليل بالعاملين. إذ يركز القائد الإداري، أو المدير، على توفير التعليمات الكاملة للعاملين، حتى يعرفوا السياسات، والقوانين، والإجراءات اللازمة لإنجاز أعمالهم. وفي ما يتعلق بالعلاقات الإنسانية، فإن المدير، لا يهتم بها كثيراً، لأن الاهتمام بها سوف يخلق الفوضى، مما يؤثر سلبا في العمل. فضلا عن وجود الحوافز النفسية بينه وبينهم، نظراً لأنهم زملاء جدد، ولم يتسن له معرفتهم عن قرب.

وعليه فإن المدير في هذه المرحلة يحدد للعاملين الأدوار المناسبة، ويعلمهم

كيف ينفذونها، ومتى ينفذونها، ومن هنا جاءت تسمية هذا النمط الإداري، الذي يتماشى مع هذه المرحلة من النضج الوظيفي المتدني للعاملين بنمط المخبر. وما ينبغي التنويه به أن بلانشارد وزملاءه قد استبدلوا مصطلح النمط المخبر Telling فيما بعد ليصبح النمط الموجه Directing.

*2. النمط البائع **Selling**:*

وهو يلائم مرحلة النضج الثانية، التي يكون مستواها متوسطاً. ذلك أنه مع مرور الوقت، فإن الموظف يكتسب خبرات جديدة في عمله، وتنمو مستوى مهاراته، وتتطور مستوى علاقاته الاجتماعية مع رؤسائه وزملائه، مما يجعل قدرته على أداء العمل تتحسن كثيراً، إلا أنها ليست مكتملة. وبالنسبة للمسؤولية، فإن لديه بعض الاستعداد لتحملها.

وفي هذه المرحلة الثانية من النضج الوظيفي، التي يصل مستواها، كما ذكرنا، إلى درجة المتوسط، فإن السلوك الإداري للمدير، هو اهتمام كبير بالعمل، واهتمام كبير بالعاملين. واهتمام المدير الكبير بالعمل ناتج من أن العاملين في هذه المرحلة ما زالوا غير قادرين على العمل بشكل جيد، وغير مستعدين لتحمل المسؤولية وحدهم. وعلى الرغم من هذا، فإن المدير يبدي اهتماماً كبيراً بهم، فهو يثق بهم، ويدعمهم، لأنهم أصبحوا قريبين منه بحكم تزايد فترة الخبرة الوظيفية من جهة، ولأن مصلحة المؤسسة تقتضي ذلك لغرض تحقيق الأهداف من جهة أخرى.

وعليه فإن المدير في هذه المرحلة، ذات المستوى المتوسط من النضج الوظيفي للعاملين، لا يفرط بالاهتمام بالعمل، مثلما أنه لا يفرط بالاهتمام بالعاملين. ومن هنا أسمى هيرسي وبلانشارد هذا النمط الإداري بنمط المدير

البائع. بمعنى أن المدير يبيع السلوك الإداري الذي يهتم بالعمل والعاملين معا، ويحاول أن يجعل من العاملين مشترين لهذا السلوك الإداري. على أن بلانشارد وزملاءه قد عادوا وعدلوا مصطلح النمط البائع/ التسويقي Selling ليصبح النمط المدرب Coaching.

3. *النمط المشارك Participating*

وهو يلائم مرحلة النضج الثالثة، التي يكون مستواها متوسطاً أيضا. ذلك أنه مع زيادة مرور الوقت أكثر فأكثر، يصبح الموظف قادراً على القيام بالعمل بشكل جيد، وتتحسن مهاراته الوظيفية كثيراً. وبالنسبة لعلاقاته الاجتماعية، فإنه يصبح قادراً على تكوين علاقات إنسانية حسنة مع الرؤساء والزملاء. إلا أنه قد يفتقر جزئيا إلى الثقة بالذات، وقد يشعر بعدم الأمان نتيجة لازدياد المسؤولية الملقاة على عاتقه.

وفي هذه الحالة، فإن السلوك الإداري للمدير يتصف بالاهتمام القليل بالعمل، والاهتمام الكثير بالعاملين. أما عن قلة اهتمام المدير بالعمل فمرده أن التوجيه الكثير، الذي يزيد عن حده المعقول والمقرر، قد يواجه بالمقاومة من قبل العاملين، وقد يفقدهم الثقة بمهاراتهم في أداء العمل. وعلى العكس من ذلك فإن المدير يهتم بالعاملين في هذه المرحلة كثيراً، ويعمل على دعم العاملين وتشجيعهم لحل مشكلاتهم بأنفسهم، وتحمل مسؤولية العمل بشكل أكبر.

وقد سمي هذا النمط الإداري بالنمط المشارك. إلا أن بلانشارد وزملاءه قد عادوا وغيروا هذا المصطلح المشارك Participating ليصبح النمط الداعم Supporting، ولعل في ذلك إشارة واضحة إلى دعم المدير لمرؤوسيه في هذه

المرحلة، وتوفير التشجيع المناسب لهم لأداء العمل، وتحمل المسؤولية بشكل مناسب.

4. النمط المفوض Delegating:

وهو يلائم مرحلة النضج الرابعة والأخيرة، التي يكون مستواها عالياً أو تاماً. ذلك أن الموظف في هذه المرحلة يصبح قادراً على أداء العمل بشكل كامل وتام، وتكون معلوماته، ومهاراته، واستعداده للقيام بالعمل في أحسن صورها. كما أن الموظف في هذه المرحلة يصبح تواقاً لتحمل المسؤولية، نتيجة لازدياد ثقته بنفسه، وولائه للمؤسسة التي يعمل فيها. أما مستوى العلاقات الاجتماعية مع الرؤساء والزملاء فأصبحت تبلغ الذروة في نواحيها الإيجابية.

وفي هذه المرحلة الرابعة، والأخيرة من مراحل النضج الوظيفي للعاملين، والتي يصل مستواها إلى درجة الكمال، يصبح فيها العاملون أكثر قدرة على أداء أعمالهم، وأكثر تحمساً لتحمل المسؤولية، وأكثر ثقة بأنفسهم، فإن السلوك الإداري للمدير يميل إلى الاهتمام القليل بالعمل، والاهتمام القليل بالعاملين أيضا. أما مرد الاهتمام القليل بالعمل والعاملين، فهو أن العاملين قد وصلوا إلى مرحلة النضج الوظيفي التام، الذي يجعلهم يتحسسون من التوجيهات والإرشادات في مجال العمل، مثلما يصبحون في غنى عن الدعم النفسي، أو التشجيع لتحمل المسؤولية التي أقبلوا عليها طواعية.

وقد أسمى هيرسي وبلانشارد هذا النمط الإداري الرابع بنمط المفوض Delegating. ذلك أن المدير في هذه المرحلة يفوض كثيراً من صلاحياته إلى مرؤوسيه، ويستخدم معهم سياسة الباب المفتوح. وقد حافظ بلانشارد وزملاؤه على التسمية ذاتها، لهذا النمط الإداري الرابع.

4. نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لريدن

Reddin's 3- Dimensions Theory of Leadership

استفاد وليام ريدن Reddin من نظرية الشبكة الإدارية لصاحبيها بلاك وموتون، وذلك بإضافة بعد الفاعلية Effectiveness، والذي يعرفه على انه: الدرجة التي يحقق فيها المدير المخرجات المطلوبة، إلى بعدي الشبكة الإدارية. وعليه، فإن "نظرية الابعاد الثلاثة في القيادة" تفترض أن هناك ثلاثة أبعاد تستخدم في تحديد الأنماط القيادية، وهي:

1. بعد الاهتمام بالعلاقات Relationship Orientation.
2. بعد الاهتمام بالمهام Task Orientation.
3. بعد الفاعلية Effectiveness Orientation.

لقد أكد ريدن على أهمية الموقف في تحديد فاعلية القيادة، وافترض أن هناك أربعة أساليب أساسية (كامنة) للقيادة، وهي:

1. مترابط Related.
2. متكامل Integrated.
3. منفصل Separated.
4. مكرس Dedicated.

ويرى ريدن ان اضافة بعد الفاعلية الى هذه الانماط القيادية الاساسية الاربعة، يؤدي الى ظهور ثمانية انماط قيادية: أربعة أنماط أكثر فاعلية (مؤثرة)، وأربعة أنماط أخرى أقل فاعلية (غير مؤثرة)، استناداً إلى الموقف الذي يستخدم فيه كل اسلوب. ويوضح الشكل (6) هذه الاساليب القيادية:



تنفيذي Executive | مطور/ منمي Developer
مستبد خير Benevolent Autocrat | البيروقراطي Bureaucrat

متكامل Integrated | مترابط/ منتمي Related
مكرس/ متفاني Dedicated | منفصل Separated

موفق/ توفيقي Compromiser | تبشيري Missionary
استبدادي Autocrat | انهزامي Deserter

متجه نحو العلاقات
متجه نحو المهمة
أكثر فاعلية
أقل فاعلية

شكل (9): نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة/ وليام ريدن

Source: Reddin, W. (1970). Managerial Effectiveness. N.Y.: McGraw-Hill, :13.

ووفقاً لما يراه ردن، فإن الأسلوب (المتكامل) إذا استخدم في وضعية غير مناسبة، فإنه قد يؤدي إلى أسلوب توفيقي، ولكن عندما يستخدم في وضعية مناسبة، فإنه يقود إلى أسلوب تنفيذي فعال. وإن الأسلوب (المترابط) إذا عُبِّر عنه بشكل غير مناسب فإنه قد يدرك على أنه أسلوب (تبشيري). ولكن إذا كان الموقف ملائماً لهذا الأسلوب فإن تطوراً يمكن تحقيقه في الأفراد، أو أنه يقود إلى أسلوب (مطوّر/ منمي). وإذا تصرّف المرء بطريقة (منفصلة) توافرت لها الظروف المناسبة، فإنه يظهر استجابة (بيروقراطية) ملائمة، أو أسلوباً (بيروقراطياً). ولكن إذا كان استخدام الأسلوب المتوجه نحو المهمة، أو نحو العاملين أو كليهما (المهمة والعاملين) مطلوباً، إلا أنه غير وشيك، فقد يكون المرء (انهزامياً). وإن الشخص (المكرس) الذي يمتلك تأثيراً قوياً، وتوافرت له

ظروف مناسبة، فإنه يدرك على أنه (مستبد خير). ولكن عندما يظهر هذا الأسلوب في موقف غير مناسب، فإن المرء أو القائد يُرى على أنه (استبدادي) مسيطر. إن جوهر هذه النظرية يتمثل في الفكرة التي طرحتها وهي: إن الأسلوب القيادي نفسه يُعبر عنه في مواقف مختلفة، قد يكون مؤثراً أو غير مؤثر (العرفي ومهدي، 1996؛ Reddin,1970).

وفي ما يلي وصف للأنماط القيادية الثمانية كما اقترحها ريدن:

أولاً: الأنماط القيادية الأكثر فاعلية (تنتج عندما تستخدم الأنماط الاساسية في مواقف مناسبة):

1. *التنفيذي Executive:* يضع ثقته الضمنية في نفسه، يهتم بالأجلين: القصير والطويل في عمله، وتتركز فعاليته في قدرته ومهارته على دفع العاملين لأداء ما يرغب فيه دون أن ينتج عن ذلك مقاومة قد تؤثر على الإنتاجية. وتتوفر لديه المهارة لخلق مناخ يساعد على تخفيف مظاهر العداء التي يمكن أن توجه ضده، وبالتالي يعمل على كسب طاعة وولاء مرؤوسيه.

2. *المطور/المنمي Developer:* يضع ثقته الضمنية في الأفراد، ويرى أن عمله يتمثل أساساً في تنمية قدرات العاملين ومواهبهم، وفي تهيئته مناخ العمل الذي يعمل على تحقيق أعلى درجات الإشباع لدوافع العاملين. وتنبع فعاليته من المناخ المشجع الذي يعمل على تهيئته لمرؤوسيه، ومن ثم يزداد ارتباطهم به وبالعمل، في حين ينجح في تحقيق مستويات عالية من الإنتاج، إلا أن اتجاهه المرتفع تجاه تنمية مرؤوسيه قد يدفعه في بعض المواقف الى التضحية بأهداف الإنتاج، القصيرة والطويلة الأجل، من أجل تحقيق

التنمية الشخصية للآخرين. وبالرغم من عدم ارتباط عملية التنمية هذه بالعمل أو بإعداد آخرين ليخلفوه في منصبه.

3. *المستبد الخير Benevolent Autocrat*: الإداري: يرى أن عمله يتمثل أساساً في توجيه أقصى طاقات العاملين تجاه العمل المطلوب في الأجلين القصير والطويل. فهو يحدد مستويات طموحه للأداء والإنتاج، ويعلم أن هناك فروقاً في القدرات الفردية بين من يعملون معه تتطلب منه أساليب متنوعة من العمل والتعامل مع كل منهم. وتنبع فعاليته من أن اهتمامه وتركيزه على كل من العمل والعلاقات يكون ظاهراً للجميع، ويؤدي ذلك إلى دفع العاملين معه لتحقيق الأهداف، ومن ثم يتمكن من تحقيق أهداف إنتاجية عالية.

4. *البيروقراطي Bureaucratic*: لا يهتم بأمور العمل أو العلاقات، ولكنه يخفي ذلك وراء إتباعه الحرفي للتعليمات والقواعد، وبمن ثم فإن تأثيره محدود على الروح المعنوية. ويظهر درجة من الفاعلية نتيجة إتباعه التعليمات، ويختفي وراء قناع وهمي من الرغبة في العمل والاهتمام به.

ثانياً: الأنماط القيادية الأقل فاعلية (تنتج عندما تستخدم الأنماط الاساسية في مواقف غير مناسبة):

1. *التوفيقي/الموفق Compromiser*: يعرف جيداً مزايا الاهتمام بكل من العمل والعلاقات، ولكنه غير قادر، أو غير راغب في اتخاذ قرارات سليمة. وتعبّر الحلول الوسط عن أسلوبه المستمر في العمل، ويكون تركيزه واهتمامه موجهاً للضغوط التي يواجهها في الحاضر، ومن ثم فهو يحاول الإقلال من المشكلات الحاضرة، ولو تم ذلك على حساب

الاعتبارات المستقبلية المرتبطة بالإنتاج. كما يحاول إرضاء من يملكون التأثير على حياته المهنية.

2. *التبشيري/المجامل* ***Missionary***: يضع التناسق بين الأفراد والعلاقات الطيبة فوق أي اعتبار آخر، تغيب عنه الفاعلية نتيجة رغبته في رؤية نفسه، وفي أن يرى فيه الآخرون، كشخص طيب. وبالتالي يمنعه ذلك من المخاطرة بأي اضطراب في العلاقات السائدة من أجل الحصول على الإنتاجية المرغوبة.

3. *الاستبدادي/الأوتوقراطي* ***Autocrat***: يضع كل اهتمامه على العمل الحالي المطلوب، ويفضله على أي اعتبارات أخرى. تظهر عدم فاعليته نتيجة إعلانه الواضح عن عدم اهتمامه بأمور العلاقات، وبدرجة ثقته المنخفضة بالآخرين، ويخافه الكثيرون ولا يحبونه، وبالتالي فهم يعملون فقط عندما يمارس عليهم ضغوطه المباشرة.

4. *الانهزامي/الهارب* ***Deserter***: يظهر عدم اهتمامه بكل من العمل والعلاقات الإنسانية. كما أنه غير فعال، ليس فقط بسبب عدم رغبته في العمل واهتمامه به، بل كذلك للتأثير السلبي الذي يمارسه على الروح المعنوية للجماعة. ولا ينحصر تأثيره في مجرد الانسحاب من العمل. بل إنه يعوق الآخرين كذلك في أدائهم، عن طريق التدخل في أعمالهم وحجب المعلومات اللازمة لهم.

رابعاً: النظريات الحديثة في القيادة

Contemporary Approaches in Leadership

شكلت النظرية الموقفية، ونماذجها للسلوك القيادي، بداية تحول في التفكير

القيادي. فقد بدأ الاهتمام واضحاً في النمط القيادي الفعال، وارتباط ذلك بالمواقف المتغيرة وعواملها. وبدأ البحث يخرج من إطار السمات والنمط القيادي إلى دور العاملين والجماعة والبيئة وقدرة المدير (القائد) على التكيف. لقد ظهرت اتجاهات فكرية حديثة، حاولت تفسير ظاهرة القيادة، والبحث في السلوك القيادي الفعال، ومن هذه الاتجاهات الحديثة ما يلي:

1- نظرية القيادة التبادلية (الاجرائية) Transactional Leadership:

ربما كان بيرنز (Burns) أول الباحثين في مجال الاتجاهات الحديثة في القيادة، وخاصة في أكثر هذه الاتجاهات شهرة، وهما: القيادة التبادلية، والقيادة التحويلية.

ان القيادة التبادلية (والتي تسمى أحيانا بالاجرائية) هي نمط القيادة يقوم على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوس فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بوساطة إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية. وتعتمد القيادة التبادلية على التعزيز غير المشروط. فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم، فهو يؤثر في مرؤوسيه من خلال الجوائز والمكافآت أو العقوبات ويعطيها بشكل عفوي معتمداً على كفاءة أداء المرؤوسين.

عرف بيرنز (Burns,1978) القيادة التبادلية على انها: عملية تتضمن في جوهرها قائدا يتبادل، أو يعد بتبادل الخدمات، مقابل الحصول على تحقيق الأهداف من قبل العاملين. وعرّفها باس(Bass ,1985) بأنها: نمط قيادي قائم على الفكرة القائلة بأن علاقات القائد بالمرؤوس مستندة إلى سلسلة التبادلات أو

الصفقات الضمنيّة، أي أن القيادة التبادلية تستلزم تبادلا بين القائد والمرؤوس، كحصول المرؤوسين على الأجور والسمعة عندما يتصرفون طبقا لرغبات قائدهم. وعرفها تروفيون (Trofion, 2000) على أنها: نمط من القيادة قائم على القيم المتّصلة بعمليّة التبادل بين القائد والمرؤوسين من أجل المنظمة. وعرفها هورسفول (Horsfall ,2001) بأنها: نمط قيادي قائم على سلسلة من التبادلات بين القائد والمرؤوسين من جهة، وبين المرؤوسين أنفسهم من جهة أخرى، في المنظمة من أجل تحقيق الأهداف التنظيميّة.

وفي المجال التربوي، فقد عرفها ميلر وميلر (Miller & Miller, 2001) على انها: نوع من القيادة تكون فيه العلاقة بين المعلمين والمدير مبنيّة على التبادل على مصدر قيّم، وهي قصيرة المدى، ومؤقتة، وعارضة، ومرتبطة بعملية تبادلية محدودة الزمن. أما مكلنتير (McIntyre ,2003) فقد عرّفها بأنها: القيادة التي يقوم من خلالها القادة بإقناع مرؤوسيهم بتبديل شيء بآخر، كاحتياجات العاملين والخدمات، من أجل تحقيق الأهداف العامّة للمنظمة.

يتضح من التعريفات السابقة، أن القيادة التبادلية تقوم على فكرة وجود سلسلة تبادل منافع ووعود مشتركة بين القائد والمرؤوسين من جهة، وبين المرؤوسين أنفسهم من جهة أخرى، من حيث الوظائف، والخدمات لتحقيق أهداف المنظمة. وقد ذكر جاردونا (Gardona,2002) أن هذه القيادة تعتمد على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتم بالنتائج، ويركّز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين، من خلال الجوائز والمكافآت أو العقوبات التي يعطيها بشكل عفوي، معتمدا على كفاءة أداء المرؤوسين. ويتميّز القائد التبادلي بأنه محاور جيد لديه القدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل، وقدرة على المباحثات والحوار وضبط الإجراءات، وهو قادر على إقناع مرؤوسيه لينفذوا ما

يريده منهم. كما يعرف القائد التبادلي نقاط القوة والـضعف، في شخـصيته، وفي شخصيات العاملين معه. ويعرف أيضاً كيف يوظف نقـاط قوتـه للتغطيـة علـى نقاط ضعفه. وهو يعرف ما يريد، وكيف يوصّل مـا يريـد للآخـرين، مـن أجـل الحصول على تعاونهم ودعمهم. ويلاحظ أن هذه العلاقات بين القائد والتابعين علاقات هشة، ومؤقتة، وغير ثابتة، ولا تعمّـر طـويلا، وأن اسـتجابة المرؤوسـين لإنجاز أهداف المنظمة لا تكون نابعة من الذات بل لتحقيق مصلحة معيّنة.

عناصر (عوامل) القيادة التبادلية:

طـور بـاس وأفوليـو (Bass &Avolio,1993) اسـتبانة القيـادة متعـددة العوامـل (Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ))، واشـارا فيهـا الى ثلاثة عناصر/ عوامل أساسية للقيادة التبادلية، وهي:

1. المكافأة المحتملة (Contingent Reward): وتتضمّن تقديم القائد مكافـآت لمرؤوسيه عندما يكون هناك مبرر لذلك، ويحقق القائد من خلالهـا التعزيـز الإيجابي للتفاعل أو التبادل مع المرؤوسين، بما يساعد على تحقيق الأهداف المتبادلة المتفق عليها.
2. الإدارة الفعالـة بالاسـتثناء (Active Management by Exception): وفيها يتدخّل القادة فقط عندما تسير الأمور بـشكل خـاطئ، وذلـك مـن خلال استخدام التعزيز السالب أو العقاب.
3. الإدارة الـسلبية بالاسـتثناء (Passive Management by Exception): وهي نقيض الإدارة الفعالة بالاستثناء، حيث يشاهد القائد ويتابع ما يدور من عمليات روتينيّـة دون تـدخّل لإعطـاء الفـرص للآخـرين للاسـتمرار

ومواصلة العمل، ومن ثم فهي تصف غياب القائد، وتشير إلى الموقف الذي لا تتخذ فيه إجراءات مع الأتباع إلا وقت الحاجة الماسة.

تعني الإدارة بالاستثناء تطبيق وظائف العملية الإدارية على مشكلة غير مخطط لها، أو غير مبرمجة، تصادف المنظمة أثناء ممارستها لنشاطاتها العادية، وترفع إلى إدارتها العليا من إحدى الوحدات التنظيمية فيها، لاتخاذ قرار لحلها، واعتماد ذلك القرار وبرمجته، للرجوع إليه مستقبلاً في الحالات المطابقة. أما الأمور العادية المخطط لها، والمبرمجة مسبقاً، فيترك الأمر في تسييرها للوحدات التنظيمية المعنية. وعليه فإن الإدارة العليا لا تمارس سلطتها أثناء سير أعمال المنظمة إلا في الأمور والحالات الاستثنائية التي ترفعها تلك الوحدات إليها. أي أن الإدارة العليا تتدخل بشكل استثنائي وفي أمور وحالات استثنائية. واذا كان هذا الأسلوب ينطبق على المؤسسة برمتها، اي على مستوى القيادة العليا، فإنه ينطبق أيضاً على إدارة الوحدات التنظيمية الفرعية نفسها، أي على مستوى القيادات الوسطى والصغرى (التنفيذية)، التي تترك لأفرادها حرية تسيير العمل وفق ما خطط له، وتركز على ما يستجد من أمور تواجه الوحدة التنظيمية، وتتعدى السلطة الممنوحة للمرؤوسين فيها. فإن كانت هذه المستجدات تتعدى السلطة الممنوحة لإدارة الوحدة التنظيمية الصغرى، فإنها تقوم برفعها إلى الإدارة العليا.

إن الإدارة بالاستثناء نمط اداري يقوم على أساس التفاهم والثقة بين الرئيس والمرؤوس، ويعتمد على استعداد الرئيس لتفويض جزء من سلطته للمرؤوس، إيماناً منه بكفاءة المرؤوس، ومهارته، والتزامه في تقدير تلك السلطة المفوضة إليه، وإدراك حدودها وأبعادها. كما أن طبيعة العمل تؤدي دوراً مهماً

في موضوع تفويض السلطة وتحديد المسؤولية، وبالتالي مدى تطبيق مثل هذا الأسلوب في الإدارة.

فلسفة الإدارة بالاستثناء:

أشرنا الى ان فكرة الادارة بالاستثناء تنطلق من أن الإدارة العليا تعطي حرية الحركة والتصرف الاداري للوحدات الادنى، وان هذه الادارة العليا لا تتدخل في سير العملية الادارية الا بشكل استثنائي، وفي أمور وحالات استثنائية فقط. وهي بهذا تنطلق من فلسفة ادارية تقوم على ما يلي:

1- إن المسؤولية الرئيسة للادارة العليا هي رسم السياسات، ووضع الخطط، وتحديد الاستراتيجيات، في حين ان المسؤولية الرئيسة للادارتين الوسطى والتنفيذية هي ترجمة تلك السياسات والاستراتيجيات الى شكل برامج، ووضعها موضع التنفيذ.

2- إن مهمة الإدارة اليومية هي الرقابة على الأداء والسلوك، وليس التدخل المباشر في طرق التنفيذ.

3- إن تدخل الإدارة يكون في العادة لتصحيح الانحرافات في الأداء والسلوك التي قد تحصل أثناء ممارسة النشاطات، والتي تعتبر تجاوزات غير مقبولة بالنسبة للخطة والتنظيم اللذين يحكمان النشاط أو السلوك موضوع التجاوز.

4- إن الادارة عاجزة عن الوفاء بالتزاماتها في مجال رسم السياسات، ووضع الخطط، والرقابة على الأداء والسلوك، وتصحيح انحرافاتهما، إلا عندما يرفع عن كاهلها الأمور الروتينية التي لا تستدعي تدخلها، والتي تسير تلقائياً وفق الخطة الموضوعة.

5- وعليه، فلا بد من إعادة هيكلة السلطة وفق تنظيم يتيح للإدارة التفرع لمهمة رسم السياسات، ووضع الخطط والاستراتيجيات، والمراقبة ومعالجة الانحرافات والتجاوزات.

مبادئ الإدارة بالاستثناء:

اتضح أن الادارة بالاستثناء تعطي للقيادة مسؤولية التخطيط، وتحرمها من مسؤولية التنفيذ. وهي بهذا تقوم على المبادئ التالية:

1- تحديد السلطات والمسؤوليات تحديداً دقيقاً، بحيث يترك لكل وحدة إدارية تنظيمية حرية ممارسة نشاطاتها الروتينية بشكل مستقل، ومتابعة مستجدات التغيير في مجال نشاطها.

2- تحديد النشاطات الروتينية (العادية) لكل وحدة إدارية.

3- عدم رجوع المستوى الاداري الادنى إلى المستوى الإداري الأعلى خلال ممارسات النشاطات المختلفة للوحدات التنظيمية إلا في الحالات الاستثنائية المحددة.

4- تحديد مجالات السلوك والأداء التي يمكن اعتبارها استثنائية للرجوع فيها إلى المستويات التنظيمية الأعلى وفق التسلسل الإداري في التنظيم.

خصائص الإدارة بالاستثناء:

اذا استذكرنا نظرية النضج الوظيفي لمبدعيها باول هيرسي وكينيث بلانشارد، فإن تلك النظرية تتمنى على العاملين ان يصلوا الى مستوى النضج الرابع، والذي يصل فيه التابعون الى مستوى متقدم من القدرة على العمل والرغبة فيه. عندها فقط يستطيع القائد ان يأمن جانب تابعيه من حيث الاداء

الـوظيفي، وبالتـالي الاعتمـاد علـيهم، والركـون الى ادائهـم، والاطمئنـان الى "جبهتهم"، وبالتالي عدم التدخل فيهم الا مـا نـدر. إن هـذا هـو جـوهر اسـلوب الادارة بالاستثناء، والذي من أهم خصائصه ما يلي:

1- لامركزية اتخاذ القرار: إذ إن من أولى خـصائص هـذا الأسـلوب الإداري هو تعدد مراكز اتخاذ القرار ومستوياته. وهذا يعني أن مراكز اتخـاذ القـرار ليست مركزية، بل موزعة حـسب التخـصص والمستوى. كمـا أن مراكـز اتخاذ القرار بالنسبة للحالات الاسـتثنائية موزعـة حـسب الـصلاحية، أي السلطة الممنوحة وحجم الحالـة الاسـتثنائية وأهميتهـا. فكلمـا زاد حجـم الحالة الاستثنائية وانعكاساتها المتوقعة كلما أصبحت أكثر مركزية في اتخـاذ القرار بالنسبة للإدارة العليا.

2- تفويض السلطة وتحديد أبعادها: يقوم هذا الأسلوب على قـدرة الـرئيس ورغبته في تفويض جزء من سلطته إلى مرؤوسيه، تتيح لهم تصريف الأمور واتخاذ القرارات بشأنها، دون الحاجة الى الرجوع للرئيس لأخذ موافقتـه، لكونها ضمن أبعاد السلطة الممنوحة لهم، والمسؤولية المترتبـة علـى تلـك السلطة الممنوحة.

3- وضع معايير تبين الحالات التي يتعدى فيها القرار حدود السلطة الممنوحة للمرؤوسين، لرفعها إلى مراجـع أعلـى في الهيكـل التنظيمـي لاتخـاذ قـرار بشأنها حسب سلطة تلك الجهات الإدارية العليـا. كـأن يـترك مـثلاً حـل الخلافات البسيطة بين الموظفين لرئيس الوحدة التنظيمية المعنيـة في حـدود الخلافات الكلامية، أما الخلافات التي تتجاوز ذلك فيجب رفعهـا لمراجـع إدارية أعلى حسب الهيكل التنظيمي للمنشأة.

4- القدرة على التمييز بين الحالات العادية والحالات الاستثنائية: يتطلب هذا الأسلوب الإداري القدرة والمهارة في التمييز بين القرارات من حيث أهميتها. فهناك قرارات روتينية عادية متكررة يمكن أن يخطط لها، وأن يترك أمر اتخاذها للمرؤوسين، أي للمستويات الإدارية الادنى. أما القرارات الادارية الحساسة، والتي قد يكون لها انعكاسات متواترة، فتعتبر حالات استثنائية يجب الرجوع فيها إلى المراجع العليا في المستويات الإدارية حسب سياسة المنظمة المتبعة في مثل هذه الأمور.

5- تدريب الرؤساء والمرؤوسين: ان تنمية قدرة القيادات العليا على تفويض الصلاحيات، وتطوير رغبتهم في ذلك، واكسابهم واكساب مرؤوسيهم الخبرة والمهارة في تمييز الأمور العادية من الامور الاستثنائية وكيفية الإفادة من مراكز اتخاذ القرارات لمعالجة مثل هذه الأمور، امر لا يتأتى بالصدفة، وانما يحتاج الى التدريب.

6- إقامة نظام دقيق وشامل للرقابة: تتطلب الإدارة بالاستثناء إقامة نظام دقيق وشامل للرقابة، يسجل الانحرافات ويبرز الحالات الاستثنائية، وكيفية التعامل معها في ضوء هذا الأسلوب في الإدارة.

7- إقامة نظام اتصال فعال: إن نجاح هذا الاسلوب الاداري يعتمد على إقامة نظام اتصال فعال بين الوحدات التنظيمية والعاملين فيها من جهة، وبينها وبين الوحدات التنظيمية الأخرى، والمستويات الإدارية العليا من جهة ثانية. ذلك إن تحسين كمية المعلومات اللازمة لإنجاح هذا الأسلوب الاداري ونوعيته، يعد عاملاً مهماً في بناء الثقة ورفع الروح المعنوية للعاملين في المنظمة.

شروط تطبيق الإدارة بالاستثناء:

بات واضحاً ان الادارة بالاستثناء ليست نمطا اداريا يمكن لأي قائد ان يستخدمه، في اي منظمة، وفي اي وقت. إنه اسلوب اداري يحتاج تطبيقه الى توافر مجموعة من المتطلبات والظروف، بعضها خاص بالقائد، وبعضها خاص بطبيعة العاملين، وبعضها ذو علاقة بالمنظمة وظروفها، وذلك على النحو التالي:

1- شروط تتعلق بالادارة العليا، وتشمل:

- كفاءة الإدارة العليا، وقدرتها على استشراف الحالات الاستثنائية التي قد تواجهها اثناء ممارستها لنشاطاتها المختلفة.
- رغبة الإدارة العليا في تفويض سلطتها وثقتها بمرؤوسيها وقوة انتمائهم للمنظمة.

2- شروط تتعلق بالعاملين، وتشمل:

- كفاءة العاملين في المنظمة، وقدرتهم على اداء الواجبات الموكولة اليهم بدقة.
- قدرة العاملين في المنظمة على تحمل المسؤولية، وقوة الولاء التنظيمي لديهم.

3- شروط تتعلق بالمنظمة، وتشمل:

- استقرار المنظمة في مختلف الظروف والحالات التي تقع ضمن بيئة المنظمة العملية، وعدم تعرض تلك البيئة إلى حالات عدم استقرار أياً كان نوع تلك الحالات.
- توافر نظام حوافز فعال، لزيادة الإنتاجية وتعزيز الولاء الوظيفي.

- توافر نظام اتصال فعال، لمتابعة سير العملية الإدارية، وتوفير المعلومات الضرورية لإنجاح النشاطات.

مواطن القوة ومواطن الضعف في القيادة التبادلية:

حدد بوهنك وديستفانو (Boehnke & Distefano,1997) بعضاً من مواطن القوة، والصفات والميزات الإيجابية، التي تمتاز بها القيادة التبادلية، وهي:

أ. الاهتمام بالعاملين: أنها تركّز على مكافأة المرؤوسين عند تحقيقهم المعايير المطلوبة والمتفق عليها في العمل، وهذا بحد ذاته يعدّ اهتماما عاليا بالأفراد ورفعا لمعنوياتهم، وتحفيزاً لهم على العمل.

ب. حفز العاملين، وتعزيز فرص التنافس بينهم: هناك اتفاق بين القائد والمرؤوسين على تحقيق الأهداف التنظيميّة مقابل الحصول على المكافآت بأنواعها المختلفة، وهذا الاتفاق يدعو المرؤوسين للتنافس والتفاني في العمل، لتحقيق أعلى درجات الأداء للفوز بتلك المكافآت، وهذا يعدّ مكسبا للمنظمة لأنها حقّقت أهدافها التنظيميّة.

وبالرغم من هاتين الايجابيتين، الا ان باحثين آخرين، ومنهم باس (Bass,1998)، أحد منظري هذه القيادة، قد أشاروا الى بعض مواطن الضعف، أو العيوب، لنظرية القيادة التبادلية، ومنها:

أ. عدم ثبات الاهداف وعدم التوحد حولها: في حالة التبادل أو المقايضة بين القائد والمرؤوسين على أهداف ومصالح مشتركة، لا تكون الأهداف ثابتة، ولا تجمع كلا من القائد والتابعين حول أهداف عليا.

ب. ضعف العلاقات بين القائد والمرؤوسين: ان اعتماد هذه القيادة على تبادل المنفعة، يؤدي الى ان تكون العلاقات بين طرفي التبادل؛ القائد والمرؤوسين، علاقات هشة، وغير ثابتة، ومؤقتة، وغالبا لا تستمر أو تعمّر طويلا.

ج. غياب خارطة الطريق لسلوك القائد: أن القيادة التبادلية لا تقدم خريطة طريق للقائد تحدد له فيها أوجه السلوك القيادي المناسب تجاه أنواع مختلفة من المرؤوسين، وانما تدع الامر لاجتهاداته. انها لا تصوّر بشكل دقيق الدور الحقيقي المطلوب من القيادة الحديثة، والإبتكارية، والمؤثرة لبثّ حياة جديدة في المنظمات في عصر العولمة والتغيير المستمر.

2- نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership:

ذكر جاردونا (Gardona,2002) أن بيرنز Burns هو مؤسس القيادة التحويلية، إذ ميزها عن القيادة التبادلية (الإجرائية) Transactional في العام 1978، ومن ثم قام باس Bass بتطوير فكرة القيادة التحويلية في العام 1985. وقد وصف بيرنز Burns القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر، للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية. وعليه، فالقيادة التحويلية هي قيادة تبنى فيها علاقة التبادل على أساس العمل، وفي هذه العلاقة فإن القائد يشجع مرؤوسيه على الاتساق والتوحد مع المنظمة، بإعطاء المكافآت، معتمداً على الدافعية الحقيقية للمرؤوسين.

ويسعى القائد التحويلي الى تحويل المرؤوسين إلى قادة. إنه قائد تبادلي إجرائي معزز ومقوّ. فهو قائد إجرائي ذو شخصية محبوبة بطريقة تدفع مرؤوسيه لأن يعملوا أبعد وأكثر مما هو مطلوب منهم بشكل رسمي، ويؤدون عملهم

بأحسن ما يمكن من التميز. والقيادة التحويلية من وجهة نظر بيرنز Burns هي القيادة الأكثر تعقيداً، ولكنها الأكثر قوة. ويكون هذا النوع من القيادة ضرورياً عندما ينظر أو يتطلع القائد إلى الدافع الكامن، ويبحث عن إشباع الحاجات العليا للتابعين، وهو يتطلع أيضاً إلى إمكانات المرؤوسين الكاملة، ويبحث عن الطاقات الإضافية عند هؤلاء المرؤوسين (Thompson, 2001).

عرّف بيرنز (Burns,1978)، مؤسس القيادة التحويلية، هذا النوع من القيادة، بأنها: نوع من القيادة تحدث عندما ينخرط أو يشارك شخص أو مجموعة أشخاص مع بعضهم البعض بأسلوب يدفع فيه القادة والتابعون بعضهم بعضا إلى مستويات أعلى من الدافعية والسلوك الأخلاقي.

أما لاشواي (Lashway, 1996) فقد وصفها على أنها القدرة على إلهام العاملين للنظر إلى ما بعد مكاسبهم الشخصية، والتركيز على أهداف المنظمة. ويضيف أنه مع مرور الزمن أصبح ينظر لها على أنها استراتيجية واسعة توصف بأنها تسهيلية (Facilitative) وهي علاقة تأثير متبادل بين قائد ملهم وفعال، وبين تابعين لديهم ولاء وانتماء متبادل لعملهم. ونظر اليها مكلنتير (McIntyre,2003) على أنها: ذلك النوع من القيادة الذي يحوّل اهتمامات المتأثرين به من قادة ومرؤوسين، لصالح أعضاء المجموعة وتحقيق أهداف المنظمة.

وفي المجال التربوي، فقد عرّفها الصيداوي (2000) بأنها: نمط قيادي ييسّر معاودة تحديد رؤية الناس ورسالتهم، وتجديد التزامهم بروح المهنة، ومعاودة تعديل بنية الأنظمة التي يعملون في ظلّها، من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. في حين عرفها ميلر وميلر (Miller & Miller ,2001) بأنها: نوع من القيادة القويّة والمعقدة، التي تحدث عندما ينخرط مدير المدرسة مع المعلمين، بطريقة تجعل

المدير والمعلمين يقوّي كل منهم الآخر، ويدعمه ويوصّله إلى درجات عليا من الولاء والالتزام والدافعية التي تدوم طويلاً".

واستناداً إلى التعريفات السابقة، يتضح أن القيادة التحويلية هي نمط قيادي قائم على قدرة القائد على إيجاد جو من الود والقبول والدافعيّة بين المرؤوسين في المنظمة تجاه عملهم، وتجاه المنظمة التي يعملون فيها، والالتزام بأهدافها التنظيمية، والسعي إلى تطويرها من خلال الإيمان المشترك، والقناعة التامّة بمصلحة العمل. وعلى نحو مشابه، فقد أكد لوزر وأشوا **(Lusser & Achua, 2003)** أن القيادة التحويلية هي نمط قيادي يسري بين القادة والمرؤوسين، يستخدمه القادة لتغيير الوضع الراهن، بتعريف المرؤوسين بالمشكلات الموجودة في المنظمة التي يعملون فيها، من خلال الإلهام، والإقناع، والإثارة، وذلك من أجل تحقيق مستوى عال من الرؤية الواضحة لتحقيق الأهداف المشتركة الحاليّة، وعن الوضع المثالي الذي ستكون عليه المنظمات الجديدة. وقد أشار بيرنز (Burns) إلى أن القيادة التحويلية تتكوّن من مستويين: المستوى الأصغر، وتكون فيه عملية التأثير المتبادل بين الأفراد وقائدهم، والمستوى الأكبر؛ الذي تتم فيه عملية تغيير وإصلاح المؤسسات والنظم الاجتماعية فيها. وفي ضوء ذلك ينبغي على القادة أن يسعوا إلى زيادة الوعي لدى المرؤوسين، وذلك بالتركيز على المثل والقيم العليا **(Trofion ,2000)**.

عناصر القيادة التحويلية وخصائص القادة التحويليون:

يرى باس Bass ان للقيادة التحويلية أربعة عناصر، وهي:

1. *التأثير والجاذبية Influence &Charisma:* وهي صفة القائد الذي تتوافر لديه القدرة على تطوير رؤية جديدة لمرؤوسيه، تعد أنموذجا

للمثل والسلوك المشترك. كما تتضمن من القائد العمل مع مرؤوسيه لإيجاد إحساس بالرسالة العليا للمنظمة، وغرس روح الفخر والاعتزاز في نفوسهم، وتحقيق الثقة والاحترام من قبلهم. والقائد التحويلي هنا يحظى بدرجة عالية من الاحترام والثقة من قبل مرؤوسيه، وتلك هي الجاذبية أو الكاريزما.

2. ***الإثارة والدافعية الإلهامية Inspirational Motivation***: وهي صفة القائد حينما يكون رمزاً لزيادة الوعي والفهم بالأهداف المرغوبة المتبادلة. إذ إن أفعاله تؤثر في المرؤوسين، وتدفعهم إلى تمثل خطواته. وهي بهذا تشبه الجاذبية الشخصية أوالكاريزما. إنها قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى مرؤوسيه، واستخدام الرموز لتركيز الجهود، والتعبير عن الأهداف المهمة، بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول، وتلك هي الإثارة، أو الإلهام.

3. ***الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation***: وهي صفة القائد الذي تتوافر لديه العقلانيّة في حل المشكلات، وتشجيع المرؤوسين على أن يجعلوا الطرق التي ينجزون بها الأشياء محل تساؤل، وأن يبتعدوا عن الماضي، ويحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح، ومن ثم فإنه يشير إلى الموقف الذي يستثير فيه القائد جهود مرؤوسيه ليكونوا مبدعين، ومبتكرين. ان هذا التشجيع الإبداعي الذي يقوم به القائد تجاه مرؤوسيه يجعل هؤلاء المرؤوسين قادرين على التصدي للمشكلات القديمة بطرق جديدة، ويعلمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل، والبحث عن حلول منطقية لها.



4. *الاهتمام بالمشاعر الفردية Individualized Consideration*: وهي صفة القائد الذي يعطي اهتماما شخصيا لمرؤوسيه، ويدرك الفروق الفردية بينهم، ومن هنا فهو يعامل كل واحد منهم بوصفه فردا قائما بذاته، ومستقلاً عن الآخرين، ولكن بعدالة، ودون محاباة. ان هذا العنصر يعني اهتمام القائد الشخصي والفردي بمرؤوسيه، والتعامل مع كل منهم بطريقة خاصة، والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد من النمو والتطور.

ويلاحظ أن عناصر القيادة التحويلية الأربعة السابقة تبدأ بحرف(I) باللّغة الإنجليزية. ومن هنا فقد أطلق عليها الباحثون باللغة الإنجليزية اسم (The four I's of Transformational leadership). ويعتقد نورتهاوس (Northouse,2001) أن استخدام القيادة التحويلية، بعناصرها الاربعة، يقود إلى مستوى عال من الفاعليّة يتجاوز التوقعات التنظيمية، والذي يسمى بالتأثيرات المضافة للقيادة التحويلية Added Value. ويوضح الشكل(7) رسما توضيحياً لعناصر القيادة التحويلية والقيمة المضافة التي تحققها:

التأثير والجاذبية Influence &Charisma	←	أداء يفوق التوقعات Performance Beyond Expectations
الإثارة والدافعية الإلهامية Inspirational Motivation	←	
الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation	←	
الاهتمام بالمشاعر الفردية Individualized Consideration	←	

شكل (10): عناصر القيادة التحويلية

Source: Northouse, Peter G ,(2001), Leadership Theory and Practice, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

صفات القائد التحويلي:

إن عناصر القيادة التحويلية الاربعة أعلاه تكشف لنا عن خصائص القادة التحويليون. هؤلاء القادة الذين يمتازون بأن لديهم إسهامات وعلاقات أفضل مع مرؤوسيهم في المنظمات التي يعملون فيها. ويعود السبب في ذلك إلى امتلاكهم لمصدر مختلف من السلطة للتأثير في مرؤوسيهم. وتكمن هذه السلطة في استخدامهم للسلطة الشخصية النابعة من قناعة مرؤوسيهم بهم كقادة، ومن سلوكهم الملموس لديهم. وفي هذا الصدد، يصف جاردونا **(Gardona, 2002)** القائد التحويلي بأنه:

1- يحاول أن يجعل مرؤوسيه يحاكونه، ويضاهونه، ويتبادلون معه الرؤى المستقبلية التي تكون جذابة للمرؤوسين.

2- يزود المرؤوسين بالفرص الفردية اللازمة للقيادة والتطوير.

3- يحاول أن يجعل المرؤوسين يدمجون أنفسهم واهتماماتهم ومصالحهم باهتمامات القائد ومصالحه، أي ما يعرف بالتوحد.

4- يرتقي بحاجات المرؤوسين إلى أعلى المستويات.

5- يحاول أن يوجد الدافعية الحقيقية عند المرؤوسين، حتى تتطابق وتتواءم حاجاتهم مع حاجات القائد.

6- يميل إلى إيجاد شراكة في العمل Partnership، أكثر من إيجاد المساهمة في العمل Participation.

وفي السياق ذاته، فقد أشار الهواري (1999) الى ان القائد التحويلي يتمتع بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من القادة، وهي:

1- أنه ينظر إلى نفسه على أنه وكيل للتغيير Change Agent، وأن هذا التغيير في نظره عبارة عن رحلة (عملية مستمرة)، وليس نقطة وصول.

2- أنه شخص شجاع، محب للمخاطرة، ولا يحب الأحوال المستقرة، وجرئ في مواجهة الواقع، وفي نقل الحقائق والمشاعر للآخرين، حتى وإن كان ذلك مؤلما، أو كان الآخرون لا يريدونه.

3- أنه يؤمن بقيمة الناس، وحساس لمشاعر الآخرين، ويسعى إلى تزويدهم بالطاقة الداعمة للعمل، وهو مع ذلك قوي ولكنه ليس بدكتاتور.

4- أنه موجّه بالقيم الأخلاقية، ويتصرف في ضوئها، ويكوّن حضارة مبنية على قيم الإنجاز، لأن الإنجاز غير العادي لا يأتي صدفة.

5- أنه يتعلّم طوال العمر، ويؤمن بالتعلم المستمر، وعندما يخطئ ينظر إلى الخطأ على أنه تجربة يستفاد منها للعمل في المستقبل.

6- أنه قادر على التعامل مع الغموض، والمواقف المعقدة، لأنه يعدّ نفسه باحثا يعمل في إطار نظريات، ويضع فرضيات، ويختبرها، ويقدم منها نظريات جديدة أيضا .

7- أنه صاحب رؤية (Visionary) قادر على الحلم، وعلى ترجمة هذه الأحلام والرؤى للآخرين ليتقاسموها معه.

تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة التربوية:

يعود الفضل في دراسات القيادة التحويلية في التربية إلى أعمال سيرجيوفاني Sergiovanni، التي امتدت بين عامي 1984-1990. وربما كان السبب وراء ذلك هو التغير الذي طرأ على دور مدير المدرسة، وانتقاله من الدور الإداري Managerial إلى الدور التعليمي Instructional، ومن ثم إلى الدور التحويلي Transformational. اذ سادت حقبة الادارة التربوية الكلاسيكية ما يزيد على ثلاثة عقود، بدءاً من تاريخ نشوءها في عام 1946. ومع مطلع ثمانينيات القرن العشرين، ظهر نمط القيادة التعليمية Instructional Leadership، كإحدى ميزات المدارس الفعالة، حيث القيادة الإدارية القوية، مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحصيل الطلبة وتقدمهم. ثم تطور هذا النمط القيادي إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيهاً، وأكثر تعاوناً مع المعلمين. وهذا ما دعاه بيرنز Burns بالقيادة التحويلية. وقد تأتى لهذا النوع الجديد من القيادة الكثير من الاهتمام، بسبب تأكيده على مشاركة المعلمين، وبناء ولاء طبيعي للعمل، ولمهمة المدرسة. اذ تم التركيز على تكوين ثقافة

تنظيمية خاصة للمدرسة Organizational Culture، وكان من سماتها تفويض السلطة للمعلمين. وقد أثبتت الدراسات أن هذا النوع من القيادة يزيد من دافعية المعلمين، وولائهم لعملهم، وفي توفير البيئة المناسبة لهم للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم (**Hughes & Zachariah, 2001**).

لقد أكّد سيرجيوفاني (**Sergiovanni ,1990**) على أهميّة تطبيق القيادة التحويلية في المؤسسات التعليميّة، وذلك لعدّة اعتبارات، منها:

1- حاجة المنظمات التربوية الى قيادة فنيّة، تتضمّن سعة في التقنيات والأساليب الإداريّة، على درجة عالية من الأهمية.

2- الحاجة الى قيادة انسانية، تتضمن إعداد الطاقات الفردية والاجتماعية، من أجل نشر المعرفة الناتجة عن الخبرة في العمل في مؤسسات التعليم.

3- الحاجة إلى القيادة الرمزية (Symbolic Leadership)، مع التركيز على نماذج من الأهداف وأنماط السلوك المهمّة.

4- الحاجة الى قيادة تربوية، والتي من خلالها يثبت المدير الخبرة والمعرفة حول الأمور التربوية والمدرسية.

5- الحاجة الى قيادة ثقافية، والتي من خلالها يساعد المدير في تعريف وتحديد وتثبيت القيم المؤسسية والمعتقدات والثقافة المؤسيية، والتي تعطي المدرسة حريتها على مر الزمن.

على إن دراسة القيادة التحويلية وتطبيقاتها في المنظمات التربوية لم يقتصر على "سيرجيوفاني" وحده، بل امتد، ومنذ بداية تسعينيات القرن العشرين، ليشمل كل من هالنجر Hallenger، وبراون Brown، وليثوود Leithwood، وغيرهم. وربما كان السبب وراء ذلك الاهتمام الانطباعات التي تشكلت لديهم بأن القيادة

التحويلية تؤدي إلى التعاون والتكامل بين مديري المدارس والمعلمين الذين يتعاونون في تخطيط وتحديد الأهداف والمشاركة في القرارات، والبحث عن استراتيجيات جديدة في التعلّم والتعليم. وخلال هذه العملية تتعزّز اتجاهات تعاونية إيجابيّة لدى المعلمين بسبب إعطاء القائد التربوي العاملين معه الفرصة لأن يكونوا قادة ومشاركين له في العملية القيادية، وبهذا التشجيع يقبلون التغيير، ويصبحون بناة للفريق (McLntyre, 2003).

وفي ذات السياق، أشار ميهر وميجلي (Maehr &Midgley,1996) إلى أن القيادة التحويلية ترتبط بعلاقات خاصة بمناخ التغيير السائد في مؤسسات التعليم، وتوصلا إلى مقدمات منطقية أكّدت أهميّة القيادة التحويلية في هذه المؤسسات، وهي:

1- أن القيادة التحويلية تتضمن تعزيزا للدافعيّة، ونشرها بين جميع أعضاء المنظمة التربويّة، بما يؤدي إلى بذل الجهد الإضافي المطلوب لإحداث تغيير ذي مغزى.

2- ظهور التركيز المتزايد على تميّز المدارس، الذي يتطلب بدوره تغييرات منتظمة يمكن أن تحققها القيادة التحويلية.

3- أن التغييرات المنتظمة، بما تتضمنه من دعم وتنمية للقيم والثقافة الراسخة للمدرسة، يمكن أن تتحقق بشكل جيد من خلال القيادة التحويلية.

4- أن الإعداد المهني المستمر للمعلمين المطلوبين لمدارس اليوم، يتطلب تنفيذا على درجة عالية من المهارة لعمليات القيادة التحويلية.

أثر القيادة التحويلية في العملية التربويّة:

قام روزنثال وجاكوبسن (Rosenthal & Jacobson,1996) بدراسة

التأثير الذي يحدثه سلوك القائد التحويلي التربوي في المرؤوسين العاملين في المؤسسات التربويّة. وقد توصلا الى أن القائد التحويلي التربوي يترك آثارا إيجابيّة على مرؤوسيه، في عدة جوانب، ومنها:

1- المدخلات: إذ عندما تكون للقادة توقّعات عالية تجاه مرؤوسيهم، فإنهم يقّدمون المصادر المختلفة، والوقت، والمواد المكتوبة، والتدريب، وفرص التطوير والتعزيز، مما يساعد على تنمية المهارات لدى المرؤوسين، وتمكينهم من إنجاز المهام المسندة إليهم، بكفاءة وفاعلية.

2- المخرجات: إذ إن القادة الذين يؤثرون في مرؤوسيهم تأثيرا إيجابيا، يشجعونهم على المحاولة والتجريب والاستمرار، واستخدام مداخل تتميز بالإبداع والابتكار، كما يتقبّلون بروح طيبة النتائج التي يتوصلون إليها في أثناء التجريب، حتى وإن كانت لا تتميّز بالنجاح الكامل، ويقدّمون لهم الدعم في حل المشكلات.

3- التغذية الراجعة: إذ إن القادة يحفزون الأداء العالي المتميز ويشجعونه، وذلك بتقديم التغذية الراجعة، التي تركّز على ما يقوم به المرؤوسون بشكل صحيح، وتساعد المرؤوسين بشكل مباشر على تحقيق المهام بكفاءة، كما تساعدهم في الوقت ذاته على أن يصبحوا أكثر منافسة ونجاحا وثقة بالنفس.

4- المناخ التنظيمي: إذ عندما يتفاعل القادة مع المرؤوسين تكون لهم توقعات عالية، ويستخدمون سلوكا لفظيا وغير لفظي، يؤدي إلى بناء مناخ يتميّز بالدفء والصداقة والقبول، فيستخدمون- على سبيل المثال- نبرات صوت محببة، ونظرات وابتسامات وإيماءات مريحة.

الأساليب التي يستخدمها القادة التربويون التحويليون:

أشار سيرجيوفاني (Sergiovanni ,1996) أن تحقيق التأثير المطلوب للقادة التربويين التحويليين في مرؤوسيهم، يتطلب امتلاكهم لبعض المهارات القيادية الضرورية، ومنها:

1. القدرة على بناء مجموعة من الأهداف الواقعية، مثيرة للتحدي، وقابلة للتنفيذ.
2. النظرة الإيجابية لقدرات المرؤوسين، وافتراض أنهم أشخاص ناجحون.
3. التمسك بالتميّز والإبداع لما يقوم به المرؤوسون.
4. القدرة على تطوير القدرات الكامنة لدى المرؤوسين، ومن ثم تقديم القدر المناسب من التوجيه والدعم لهم كي يستخدموا قدراتهم ويحققوا النجاح المتوقع منهم.
5. التركيز على الجوانب الإنسانية، فضلا عن الجوانب الإجرائية والمفاهيمية والتكنولوجية للعمل، انطلاقا من أن الجانب الإنساني هو الذي يؤدي إلى التطوير.

وعلى صعيد الادارة المدرسية، فقد اقترح بالستر **(Balster,2002)** مجموعة من الأساليب التي يستخدمها القادة التحويليون في مدارسهم، ومنها:

1. زيارة كل صف يوميا، وتشجيع ثقافة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.
2. مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصوّرات في بداية كل عام دراسي.
3. مساعدة المعلمين على العمل بشكل ذكي بالبحث عن تفسيرات مختلفة،

وفحص الافتراضات، ووضع المشكلات الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقا، أو الحفاظ على عمل الجماعة، وعدم فرض المدير لتصوره الخاص.

4. استخدام فرق بحثيّة إجرائيّة، وفرص لتحسين المدرسة وتطويرها، كطريقة لمشاركة السلطة، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسئولية.

5. تحديد الأشياء الجيدة، والتعرف إلى أداء فريق العمل، وأداء الطلاب الذين يسهمون في تحسين المدرسة.

6. القيام بمسح لرغبات أعضاء فريق العمل واحتياجاتهم، وتقبّل اتجاهات المعلمين، واستخدام الاتصال النشط والإيجابي والعناية بالآخرين.

7. السماح للمعلمين بتجريب الأفكار الجديدة، ومناقشة الأبحاث معهم، وطرح الأسئلة للتفكير فيها.

مواطن القوة ومواطن الضعف في نظرية القيادة التربوية التحويلية:

تأسيسا على ما سبق، يتضح لنا ان هناك بعض من مواطن القوة، والصفات والمميزات الإيجابية، التي تمتاز بها القيادة التربوية (ومنها المدرسية) التحويلية، وتشمل:

أ. انها تهتم ببناء رؤية واضحة للمدرسة.

ب. انها تؤكد على وضع أو صياغة أهداف المدرسة، والسعي لتحقيقها.

ج. انها تهتم ببناء ثقافة مؤسسيّة مشتركة تعنى بالقيم التنظيميّة.

د. انها تهتم بتقديم الاستثارة العقليّة، والدعم الفردي للعاملين.

هـ. انها تساعد على هيكلة التغيير، ومأسسته، وترسيخه في ثقافة المدرسة.

و. انها تعنى بالتركيز على توقعات عالية من الأداء من جميع أطراف العملية التربويّة.

ز. انها تعنى بتطوير أحوال ملائمة لتدعيم المشاركة في قرارات المدرسة.

ح. انها تعزز أساليب حل المشكلات جماعيا وفق منهجيّة عامّة.

ط. انها تسهل نشر السلطة والمعلومات بصورة واسعة في أنحاء المنظمة.

ي. انها توفر فرص العناية بتطوير النوعية والجودة للخدمات التربويّة المقدمة للطالب بوصفه محور العملية التعلّمية- التعليميّة (مؤتمن، 2003؛ Leithwood ,1994).

وعلى الرغم من كل هذه الإيجابيات للقيادة التحويلية، فقد ذكر ليثوود (Leithwood ,1994) أن هذا النمط القيادي يعتريه بعض مواطن الضعف، والسلبيات، ومنها:

أ. أن بعض المرؤوسين قد يستغلّون اللطف واللين من قبل القائد للتقاعس عن القيام بواجباتهم على اكمل وجه.

ب. أن هذه القيادة قائمة على الرؤى والأحلام اكثر من الواقع العملي للمنظمات.

3- نظرية القيادة المتسامية (المتفوقة/المتعالية)
Transcendental Leadership

تنسب نظرية القيادة المتسامية، والتي تسمى أحيانا بالقيادة المتفوقة أو المتعالية، إلى جاردونا (Gardona, 2002). وفي هذا النوع من القيادة تكون

علاقة التبادل بين القائد والمرؤوسين مبنيّة على مساهمة كل طرف بما يمتلكه أو يستطيع تنفيذه. وفيها يشجّع القائد المتسامي المتفوق عملية الاتساق والتوحد في المنظمة، وذلك بإعطاء مكافآت عرضية للمرؤوسين، مستثيرا لهممهم الحقيقية، ومطوّرا لدافعيتهم المتسامية (العليا). إن القائد المتسامي يهتم بالنتائج، وبعملية الاتساق بين دافعيّة المرؤوس وحوافزه من جهة، مع دوافع الإدارة وحوافزها من جهة أخرى. وهو يحاول تطوير الدافعية العالية لهم، ويركّز في عمله الإداري على حاجات المرؤوسين، فهو مهتم بالأفراد ويحاول الإسهام في تطويرهم الشخصي. والقائد المتسامي في هذا النمط يهتم بالوصول إلى حاجات المرؤوسين من خلال تطوير المرؤوسين أنفسهم. وهو قائد كلاسيكي، يتماشى مع مقولة القائد الخادم (Servant Leader)، التي تبدأ من الشعور الطبيعي بأن الإنسان يريد أن يخدم، وان القائد ما هو الا خادم للجماعة. فالأولوية الأولى لاحتياجات المرؤوسين هي أن يكونوا مخدومين، من أجل أن يتطوروا وينموا، لكي يصبحوا في أثناء الخدمة أكثر صحّة وحكمة، وأكثر حريّة واستقلالا، وأكثر استعداداً واحتمالا لأن يكونوا خادمين، وبالتالي يأتي العطاء المنتظر منهم.

ويؤكد جاردونا أن القائد المتفوّق هو قائد تبادلي إجرائي، ذو شخصيّة محبوبة، وخادم لجماعته، لأنه يجب دائما أن يعتني باهتمامات مرؤوسيه ومصالحهم بالدرجة الأولى. وهذا الاهتمام الأصيل يخلق شعورا بتبادل المسؤوليّة من قبل المرؤوسين، وهذا ما يسمى بالوحدة أو التوحد. فالمرؤوسون يؤمنون بالقائد، ويريدون مساعدته والأخذ بيده لتحقيق أهدافه. ولذلك فإن أحسن طريقة لتكوين القيادة المتسامية هي بالقدوة والمثل Imitation، لأن القائد المتسامي لديه القدرة على التضحية بنفسه في خدمة مرؤوسيه، ولو كان ذلك على حساب مصلحته الشخصية، ولديه القدرة على الاستقامة، لأنه يسمو بنفسه

ويرتفع بها من أجل مصلحة المرؤوسين، أملاً في تحقيق أهداف المنظمة التي ينتمي إليها.

4- نظرية قيادة الإرادة والقدرة على مواجهة الصعاب (النمط التساعي)

Enneagram Leadership Style

إبتداءً نود ان نوضح ان مصطلح Enneagram مصطلح هندسي، ويعني المضلع ذو الجوانب التسعة؛ أي الشكل التساعي. وقد أشتق هذا المصطلح من كلمتين يونانيتين قديمتين؛ وهما: Ennea ومعناها تسع، وGramma ومعناها الشيئ المكتوب. وقد طور الباحثون في ميادين علم النفس والتربية والادارة اختبارا خاصا أسموه الاختبار التساعي **Enneagram Test**، بهدف مساعدة الافراد على ان يصبحوا أكثر اتزانا واندماجا مع الذات. واعتمادا على ذلك، فقد صنف العلماء الشخصيات الى تسعة انماط مختلفة، تتباين في طبيعتها، وتفكيرها، وطريقة كلامها واستماعها، وعواطفها، ومشاعرها، ومعتقداتها. وهذه الانماط الشخصية هي: المساعد Helper، والمحفز Motivator، والفنان Artist، والمفكر Thinker، والمخلص Loyalist، ومتعدد المهارات والاهتمامات Generalist، والقائد Leader، وصانع السلام Peacemaker، والمصلح Reformer.

واعتمادا على هذا التصنيف، فقد طورت باست **(Bast, 2002)** في عام 2002 نظرية قيادة الإرادة والقدرة على مواجهة الصعاب. وتعتقد باست أن كثيرا من المنظمات قد تعاني أحيانا من أزمات متنوعة، وظروف صعبة، قد تطول أو تقصر. وهذه الازمات او الظروف تترك آثارا سلبية على الافراد العاملين. إذ تحول بينهم وبين الوصول الى قدراتهم الكاملة. إن مواجهة هكذا

اوضاع، سواء على صعيد المنظمات أم العاملين فيها، يجعل الحاجة ماسة إلى نماذج قيادية تعتمد إعتماداً كبيراً على طبيعة القائد ودافعيته للعمل. وقد اقترحت باست الأنماط القيادية التسعة التالية، التي وصفتها بأنها مناسبة لمواجهة الصعاب:

(1) النمط المثالي The Idealist Style:

يكون القائد المثالي مراقباً لنفسه، ويمكن أن يكون قائداً عظيماً وحكيماً ومتسامحاً ومتوازناً، وهو يركز على أعلى مقاييس الامتياز، ويكون قدوة ومثالاً ونموذجاً للمرؤوسين، وهم يركزون على الكمال، ويمتلكون ضميراً داخلياً يحاكمون به أنفسهم والآخرين.

(2) النمط الناصح أو المرشد The Mentor Style:

وهو أكثر الأساليب القيادية النابعة من الشخص أو الذات فالقائد الناصح الجيد يهتم بغيره من دون شروط، ويستمد رضاه من رؤية وتشجيع الآخرين وتطويرهم. إنه أكبر الداعمين لمرؤوسيه، وهو يعطي من دون توقع المقابل أو الثواب. وقوته الدافعة هي الكبرياء، والتي ترتبط بالذات؛ ولذلك فهو يميل لأن يكون في وسط الأشياء، يقدم المساعدة والنصيحة، سواء أرادها المرؤوس أم لم يردها.

(3) نمط النجم أو اللامع The Star Style:

يوصف هذا القائد-أحيانا كثيرة- بوهم العظمة، وهو مخاطر ومغامر بشكل عدواني، ويحقق إنتاجية عالية لمنظمته، ويعدون أنموذجا هائلا للمرؤوسين. والقائد النجم ذو كفاءة عالية، ويتكيف لتحقيق الأهداف العالية،

ويحب أن يحسن صورته في أعين الآخرين. أما قوته الدافعة فهي الزهو والمباهاة، ويبرر عدم مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات في النتائج العالية التي يحصلون عليها.

(4) النمط المبتكر The Innovator Style:

وهذا النمط ضروري جداً لصحة المنظمة؛ لأن القائد المبتكر قادر على رؤية الأشياء بمنظار جديد، مبتعدا عن الأمور التقليدية، وهو قادر على حماية المنظمة من الأمور القديمة التقليدية، وهو أكثر اتصالاً مع مشاعر مرؤوسيه، إلا أنه مزاجي أحياناً. أما قوته الدافعة فهي الحسد، والذي يتمثل في تمسكه بعدم الرضا بمفهوم أن هناك عشباً أكثر خضرة في مكان آخر.

(5) النمط الصانع أو المركب The Synthesizer Style:

يمتاز القائد الصانع أو المركب بالمقدرة على استيعاب الصورة الكاملة، ودمج مكوناتها بطرق إبداعية، لتطويرها بشكل جيد؛ ولذلك فهذا القائد يمكن أن يكون صانع استراتيجيات، وبارعا، وذا رؤية واسعة. وهو ذكي، وعنده قدرة فائقة للتأثير في الآخرين من خلال معرفته الغزيرة، فهو يبدو وكأنه يلقي أطروحة دراسية، أو خطبة أثناء كلامه، ويفضل أن يكون محاطا من قبل أناس آخرين ذوي كفاءة عالية.

(6) نمط الشريك The Partner Style:

يتبنى القائد الشريك، بشكل عال، الإدارة بروح الفريق، وهو إداري متميز، ويحاول الحصول على الأفضل من كل فرد، وهو يعد تنفيذيا، بحيث يركز

على حاجات المنظمة المستقلة من خلال الجماعة، ويماطل ويؤجل ويستخدم برامج عمل خفية مبنية على الشك، وهو دائماً يبحث عن الأخبار السيئة.

(7) النمط المستقبلي The Futurist Style:

وهذا القائد هو الأكثر سحراً وفتنة، ويسهل الاتصال معه، وهو متفائل بمستقبل المنظمة، ويركز على الخطط طويلة المدى، وتعد العدالة والمساواة مهمة بالنسبة له. وهو بسيط جداً في شرح الأمور، وقوته الدافعة هي الحماس الزائد، فهو دائماً يبحث عن الأخبار السارة، ويحب سماع ما هو مفرح وحسن.

(8) نمط المحامي The Advocate Style:

يهتم القائد المحامي بتطوير نفسه، وهو قادر على تحمل مسؤوليات ضخمة دون أن يتوجب عليه أن يضبط كل شيء، ذلك أن عنده ثقة عالية بنفسه، ويوجد لديه أتباع مخلصون، وعنده قدرات لعمل إنجازات كبيرة. ينظر إليه على أنه تاجر سلطة، ومستبد. أما قوته الدافعة فهي الرغبة في الاستزادة، فهو يتدخل في المواقف، ويوجهها، ويسعى وراء السلطة والسيطرة، وربما يضع الرجل المناسب في المكان غير المناسب؛ لأنه يتكلم بلغة الأوامر.

(9) نمط الدبلوماسي اللبق The Diplomat Style:

يتصف القائد الدبلوماسي اللبق بالهدوء والتطور الجيد، ويؤمن بالتعاون في المنظمة، وعنده القدرة العالية على التعامل مع مشكلات الآخرين، وبناء الإجماع في الرأي، وعنده الميل لاحترام من يخالفه الرأي، والقدرة على الانسجام مع أي نوع من الأفراد، والاندماج مع رغبات الآخرين.

5- نظرية القيادة بالحب Love Leadership:

ظهرت كتب كثيرة في الإدارة تؤكد على البعد الإنساني والجانب الاجتماعي في العملية الإدارية، ومدى مساهمة هذا الجانب في نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها بالشكل المطلوب. ومن هذه الكتب: القيادة المرحة، والإدارة بالضحك، والعلاقات الإنسانية، والإدارة بالحب.

وربما كان كتاب "الإدارة بالحب: كيف تفوز المنظمات بالحنان والقيادة بالفطرة" لمؤلفته كاثلين سانفورد Kathleen Sanford، من أكثر المؤلفات التي لاقت قبولا عند القادة والتابعين على حد سواء. وتعتقد الباحثة أن فشل النظريات الإدارية وتطبيقاتها لا يعود أساساً إلى فشل مناهجها وعدم مصداقيتها أو إلى أخطاء جوهرية كامنة فيها، بل يعود إلى افتقاد الإدارة للحب، وافتقار القيادة للفطرة والحنان. ذلك أن الحب هو سحر الأمومة، والإدارة بفطرة الأمومة تخضع لنفس السحر. فالحب هو الأداة الرئيسية والعصا السحرية لهذه الفلسفة الإدارية، وهو المسؤول عن نجاح المنظمات **(Sanford, 1998)**.

إن القيادة بالحب Leading with Love تشبه الأمومة Maternity، لأنها لا تخلو من المرارة والألم. ولكن نبل الرسالة وعظمة النتائج تدفعان الأم إلى المزيد من التضحية وإنكار الذات. فمن غير الأم يكرر الحمل مرات ومرات رغم فشله أحياناً ورغم مخاض الولادة وعناءها، دون يأس أو كلل. ورغم أن الأم تفيض بالدفء والعاطفة، إلا أن فطرة الأمومة تمتلئ بالحكمة والعدل والمساواة. فهي تقيم توازناً دقيقاً بين العقل والعاطفة، لأن هذا التوازن هو السبيل الوحيد لترشيد القرارات. والأم لا تبخل على أبنائها بالمعرفة، والتعليم المستمر، وهي أكثر استعداداً من الأب للاعتراف بأخطائها، وإدراك نقاط ضعفها. ويؤدي هذا السلوك إلى تطوير الذات، وتفويض السلطات، وتكوين فرق العمل، وإعداد

قيادات الصف الثاني. كما أن عطاء الأمومة لا ينتظر مقابلاً، فكل مـا تريـد الأم هو إعداد أولادها لدور مستقبلي ناجح، حتى وإن فاتهم تقـدير دورهـا. فحـب الأم غير مشروط وعطاؤها غير محدود، ولهذا يعد ضعف الأمومـة قـوة. فالحـب الذي يملأ قلب الأم، والرعاية التي لا تمل مـن تقـديمها لأبنائهـا، والعطـاء الـذي توفره لهم بلا حدود ما هي إلا قوة متدفقة تصل إلى حد التضحية.

إن القيادة بالحب والإدارة بفطرة الأمومـة وجهـان لعملـة واحـدة. وهـذه القيادة تخضع لشروط محددة. إذ لا يمكن للمنظمة أن تكون قـادرة علـى التـأقلم مع التغيير، إلا إذا كانت قادرة على الاستقرار. لكن هذه القدرة ليست مسؤولية القيادة وحدها، ولكنها مسؤولية مشتركة وتضامنية، تحفظها قوى المـودة والحـب بين الجميع. وتأسيسا على هذا، تركز القيادة بالحب علـى دور العـاملين، ورفـع مستوى مشاركتهم في التخطيط والتنفيذ والرقابة واتخاذ القرارات.

وتركز القيادة بالحب؛ أو الإدارة بفطرة الأمومة، علـى البعـد الاجتمـاعي والقيم الثقافية للمؤسسات، وأهميتها في صيانة رأس المال الاجتماعي. ولا يمكن المحافظة على رأس المال الاجتمـاعي دون الارتقـاء بالـذكاء العـاطفي للعـاملين، وتدريبهم على إدارة عواطفهم، وحثهم على التعبير عنها في أماكن العمل. فمـن المستحيل أن يترك الإنسان منظومة عواطفه في منزله قبل الذهاب إلى عملـه كـل صباح، كما لا يعقل أن يعطل الإنسان إحـساسه بعواطفـه ومـشاعره في أوقـات العمل الرسمية. ويجد المدقق في تطور الفكر الإداري أنه استهدف، عن قـصد أو غير قصد، بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، فك بعض الثغـرات الـتي مزقـت النسيج الاجتماعي للمنظمات.

ومن هنا يتبين لنا انه عندما دخلت العواطف عالم الأعمال اكتمل المعمـار الإنساني للمنظمات، فأصبحت كيانات حية تنمو وتمتد وتقوى وتـشيخ وتمـوت

أيضاً. ومن هنا أيضا تتضح لنا أهمية القيادة بالحب، وأهمية قيادة المؤسسات بمشاعر الأمومة وبمبادئ الفطرة. ذلك أن الإدارة الحنونة تمثل مدخلاً مهما للعودة بالمنظمات إلى تكاملها وتوازنها ومرونتها في ظل دستور الأمومة والفطرة والمبادئ والأخلاق.

إن الناظر إلى طبيعة الأمومة، والمتفحص في سلوكيات القيادة التي تتبع منهج فطرة الأمومة، يجد أنها تمتاز بما يلي:

1. الأمومة تعني بعد النظر (الرؤية والعمل لمستقبل أفضل دون تركيز على (الأنا) أو (الذات) ودون غاياتٍ مادية.
2. الأمومة تقدر أن العلاقة مع العاملين تتغير مع الوقت.
3. الأمومة تقدر أن الناس مختلفون، ويحتاج كل إنسان إلى طريقة خاصة للتعامل معه.
4. الأمومة تعني إتاحة المعرفة للآخرين، وتقديم القدوة والمثل الأعلى لهم.
5. الأمومة تؤكد على الحب والاحترام في كل الأوقات وتحت مختلف الظروف.
6. القادة بفطرة الأمومة لا يتنافسون على كسب شعبية أتباعهم، فالأم تحب أبناءها من دون شروط.
7. القادة بفطرة الأمومة يدركون نقاط القوة والضعف في أنفسهم وفي العاملين معهم.
8. القادة بفطرة الأمومة يؤمنون باستقلالية الآخرين في الوقت المناسب.
9. القادة بفطرة الأمومة يسعدهم نجاح الآخرين، حتى وإن تفوقوا عليهم.

10. القادة بفطرة الأمومة يفهمون التقاليد ويشاركون في المناسبات.

11. القادة بفطرة الأمومة لا يتنازلون عن (أو يهجرون) أدوارهم القيادية (خلاصات 2000 موقع www.edara.com).

وهكذا تقدم لنا كاثلين سانفورد Kathleen Sanford، هذه الفلسفة القيادية الجديدة، التي تقوم على الحب أولا وأخيرا. الحب الذي هو سحر الأمومة، وهو الأداة الرئيسة، والعصا السحرية، لهذه الفلسفة الإدارية، التي إن اعتمدت منهج فطرة الأمومة، فإنها تخضع بكل تأكيد لهذا السحر ذاته.

وقد قسمت المؤلفة أنواع الحب إلى خمسة أنواع، هي: حب المؤسسة، وحب العاملين، وحب العملاء (المستفيدين من خدمات المؤسسة؛ كالطلبة مثلا)، وحب المجتمع المحيط بالمؤسسة، وحب القائد لنفسه **(Sanford, 1998)**. وفيما يلي توضيح لهذه الانواع الخمسة من الحب المنظمي:

1. حب المنظمة Love of Organization:

تعد المنظمة بالنسبة للقائد بمثابة الأسرة والبيت والأم. والقائد يحب هذه المؤسسات أكثر من غيرها. وتتساءل الباحثة: كيف يمكن للمدير أن يحب مؤسسته؟ وتجيب بأن هناك طرقاً كثيرة لترجمة هذا الحب إلى عمل. ومن أهم مظاهر حب القائد لمؤسسته: معرفة رسالة المؤسسة، وفهمها، والإيمان بأهدافها، وقيمها، وتعليم الآخرين عمق هذه الرسالة. ولا بد أن يشارك العاملون قائدهم هذا الحب حتى يتولد لديهم التزام قوي بأداء رسالة المؤسسة وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل وحب المؤسسة ونجاحها وجهان لعملة واحدة والقائد بالفطرة هو الذي يضبط إيقاع هذا الحب ويترجمه إلى سلوك أخلاقي يرقى بأداء

المؤسسة. وهناك بعض الأسئلة التي يمكن الحكم من خلالها على مدى حب القائد لمؤسسته ومنها:

- هل تؤمن حقاً برسالة منظمتك؟
- هل تنسجم قيمك مع قيم منظمتك؟
- هل يعبّر سلوكك عن ولائك لمنظمتك؟
- هل يتقد في داخلك دافع قوي لإنجاحها؟
- هل تعبر قراراتك عن توازن حبك لمنظمتك وحبك لنفسك؟
- هل توازن بين صالح المنظمة في الحاضر والمستقبل؟

وهكذا يكون حب المنظمة بالعمل لأجلها، والإخلاص والانتماء لها، والولاء لرؤيتها، والإيمان برسالتها والارتقاء بالأداء، والعمل على زيادة الإنتاج والخدمات. ويقدم جيم هاريس Jim Harris في كتابه (كيف توقع الموظفين في حب شركتك Getting Employees to Fall in Love with your Company)، والذي نشر في عام 1996، بعض الأساليب لتحقيق ذلك، ومنها: رؤية تفجير الطاقات، والمساهمة في استقرار الحياة العائلية للعاملين، والاتصال المفتوح، والإنصات، وعلاقة الأخذ والعطاء بين المؤسسة والعاملين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وإسقاط الحواجز المعنوية معهم، والاندماج معهم في السراء والضراء، وإذكاء نزعة التعليم لديهم، وتحقيق الأمن الوظيفي لهم.

2. حب العاملين Love of Employees:

وإذا كان حب القائد لمنظمته يعد حجر الأساس في نظرية القيادة بالحب،

فإن آلية هذا الحب تتجلى في أوضح صورها في حب هذا القائد لزملائه العاملين معه في منظمته. إن حب القائد للعاملين يكون بالتعاون معهم، والإحترام المتبادل، وتقديم برامج الرعاية لهم ولأسرهم.

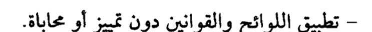
وتنبه الباحثة سانفورد Sanford إلى أن معظم المديرين يميلون إلى الاعتقاد بأن الموظفين والعاملين راشدون بالغون يحتاج الرجال منهم إلى الاحترام وتحتاج النساء منهم إلى الرعاية. لكن هذا ليس كافياً إذ يحتاج الإنسان أياً كان عمره أو جنسه إلى الحب والرعاية والاحترام. على أن الرعاية بمفهوم الأمومة ليست تحكماً أو تسيباً، ولكنها مساعدة الآخرين في الكشف عن قدراتهم، وتنمية مهاراتهم، وتمكينهم من إطلاق كامل طاقاتهم. فهذا هو طريق تأكيد ثقتهم بأنفسهم وحبهم واحترامهم لذاتهم. وحب واحترام الذات عملة نادرة في المنظمات التقليدية والهرمية التي تدار بفلسفة "العاملون لا يعرفون شيئاً، ودورنا كإدارة هو أن نحميهم من أنفسهم ومن أفعالهم"، وتلك حماقة إدارية تؤدي إلى نشر الكثير من الأمراض المؤسسية بين العاملين.

وعندما يتحكم المدير بالعاملين، ويمارس التسلط والفردية في العمل، فإنه ينشر أمراض الدونية (أنا مالي؟ لا علاقة لي It's Not My Business) والخوف واللوم والعنف. وتعد الإدارة الحنونة هي الدواء الشافي والمصل الواقي لمثل هذه الأمراض. وهنا تبرز قيمة القيادة بالحب. إذ في ظل دستور الأخلاق، ومبادئ الأمومة، لا يتحكم القائد في تابعيه ولا يشعرهم بالقصور والنقص. لأن جوهر رسالة الأمومة والقيادة هو العطاء الذي يرتقي بالآخرين ويرتفع بأدائهم ويهذب سلوكهم ويزيد تفاعلهم. كما أن مناخ الأمومة يسمح بالمخاطرة إلى ما لا نهاية،

لأن الحب غير مشروط، والعطاء غير مؤقت، والنمو غير محدود. وبذلك تكون القيادة بفطرة الأمومة طريقاً للإبداع والابتكار بعيداً عن الخوف. والقيادة بالحب إحساس متوازن فلا يسمح القائد الفطري لنفسه بأن يفرق بين موظف وآخر، لأن الحب المتوازن هو المصلحة العامة بعينها. والمصلحة العامة بالنسبة للقائد المحب هي قولٌ وفعل، وليست شعاراً يرفعه القائد لفرض سياسات متطرفة، أو لتبرير نتائج سلبية أو لتغليف أخطاء واقعية، فلا يتوازن القائد في قراراته فقط، بل وفي اهتمامه بتوازن حياة العاملين معه. فكما ترفه الأم عن أبنائها، وتدخل السرور إلى نفوسهم، فإن القيادة الحنونة تدعم العاملين في حياتهم الشخصية والاجتماعية، من خلال الندوات والحفلات والرحلات وفتح دور الحضانة والمرونة في توزيع ساعات العمل.

وفي الانضباط والالتزام توازن أيضاً. فهو ضمان لحسن استخدام مناخ الأمومة وأداة لتصحيح الأخطاء، ومظهر للرعاية والحب. فالضبط والربط مطلوبان في المنظمة وفي الأسرة على حدٍّ سواء، وهما ليسا قضية شخصية. لأن الأم لا تكره ابنها لسوء سلوكه، بل تقسو عليه لكي تصلح اعوجاجه. وهذه القسوة الحانية تعبّر عن مزيد من الحب. فكلما كان الموظف سيئاً، كلما احتاج إلى المزيد من حبنا ورعايتنا ووقتنا وتوجيهنا. ويمكن الحكم على حب القائد وحنوه على العاملين من خلال المظاهر التالية:

- رعاية الجميع وتوفير فرص التعلم لهم.
- انسجام القرارات مع المنطق والقواعد والسياسات.
- استناد السياسات إلى دستور المبادئ والأخلاق.



- تطبيق اللوائح والقوانين دون تمييز أو محاباة.
- عدم كسر القواعد إلاّ في حالات نادرة ولظروفٍ استثنائية.
- عدم استغلال المرونة كذريعة للاستثناء والتمييز.

3. حب العملاء Love of Clients:

يقصد بالعملاء جميع المستفيدين من خدمات المؤسسة. وفي المنظمات التربوية؛ كالمدارس والجامعات مثلا، فإن العملاء هم الطلبة، وأولياء الأمور، وقادة سوق العمل، وربما غيرهم. ويتمثل حب هؤلاء العملاء بتقديم الخدمات لهم بشكل مرضي، وحسن معاملتهم واحترامهم، وأخذ رأيهم في الحسبان، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، ووضع السياسات، والاهتمام بشكواهم ومقترحاتهم، والحرص الدائم على تحسين جودة الخدمات أو المنتوجات التي تقدمها المنظمة لهم.

إن القيادة بالحب، أو الإدارة بفطرة الأمومة تعتبر حب العميل وخدمته بصدق من أهم ركائز النجاح، وأسباب ازدهار الأعمال. لأنها تتمكن بعد ذلك من ترجمة هذا الحب إلى كفاءة في الأداء وأدب في اللقاء. وينطوي هذا الحب على ركيزتين أساسيتين:

1. هي أن الخدمة ستكون بالضرورة ممتازة إذا (أحببنا من نقوم على خدمته).
2. هي أننا جميعاً عملاء لخدمة أو منتج ما.

وتقديم الخدمة المتازة للعميل مسألة مبدأ ومنطق تؤكده الفطرة، ومع ذلك فما تزال بعض المؤسسات لا تأبه كثيراً بخدمة العميل. وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

1. افتقاد ثقافة المؤسسة لقيم الحب واحترام العميل.
2. سيطرة مبررات الاستغلال ودوافع الطمع.
3. سيطرة الأنا وتضخم الذات بسبب غياب المنافسين.
4. عدم حب المؤسسة للعاملين، فهناك علاقة طردية بين رضا العامل وجودة العمل ورضا العميل.
5. عدم كفاءة العاملين أو جهلهم بفن ومهارة التعامل مع الآخرين بصفة عامة أو العملاء بصفة خاصة.
6. الاعتماد على سياسة المؤسسة الجامدة وإهمال الاهتمام الشخصي والرعاية الفردية لكل عميل على حدة.

وتؤكد سانفورد Sanford على أن حب العميل قيمة عليا من قيم العمل، وأحد عناصر الضمير المؤسسي. ويمكن للقائد الحكم على مدى حبه للعملاء من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تقدم للعميل منتجاً أو خدمةً تعتز بها، وتفاخر بجودتها؟
- هل تحب العاملين معك لأن حبك لهم ينعكس على حبهم للعميل؟
- هل تهتم بحاجات العميل وتعمل جاهداً على حل مشكلاته؟
- هل تعتذر للعميل عما تقصّر في حقه؟
- هل تضع المبادئ والأمانة والنزاهة (وكلها أخلاق فطرية) فوق الاعتبارات المادية والربح السريع؟

4. حب المجتمع Love of Community/Society:

إن حب القائد لمنظمته، وللعاملين معه في منظمته، ولعملاء منظمته، هي مقدمات أساسية، لا بل ومتطلبات سابقة لحب القائد لمجتمعه.

وترى سانفورد على أن أي مؤسسة لا يمكنها الانفصال عن المجتمع الذي يحتضن أنشطتها. وتؤكد على أن حب القائد، ومن ثم حب المنظمة الحقيقي للمجتمع هو أقصر الطرق لتحقيق الربح. ومن هذا الربح تعبر المنظمة عن المزيد من حبها لمجتمعها، وتدفع الضرائب بشفافية، وتحافظ على البيئة كعقيدة في المنظمة، وتفكر في مستقبل المجتمع ككل.

وتنظر القيادة بالحب، أو الإدارة بفطرة الأمومة، إلى خدمة المجتمع المحيط بها، والاهتمام بثرواته الطبيعية، على أنها من أهم مسؤولياتها، ووسائلها للنهوض بحياة العاملين والعملاء وأسرهم. لأن المنظمات القوية لا تترعرع ولا تنمو في مجتمعات ضعيفة أو مريضة. فليس معقولاً أن يركز العاملون على أعمالهم وهم منشغلون بسلامتهم ورفاهية أسرهم في مجتمع تعمه الجريمة، أو وهم قلقون على مستقبل أبنائهم في مدارس وجامعات تعمها الفوضى والمخدرات.

وعليه، فإن منظمات "القيادة بالحب" أو "إدارة الأمومة والفطرة" تسهم بالجهد والمال في سبيل تحسين أحوال مجتمعها، وتشجع العاملين على التطوع لخدمة مجتمعهم، كما تقع على قيادة هذه المؤسسات مسؤولية المشاركة في التخطيط لمستقبل المجتمع، ورفاهيته، وتقديم الخدمات له، وتحسين مستوى المعيشة فيه **(Harris, 1996)**.

5. حب القائد لنفسه Love of Self:

لا يقصد بحب القائد لنفسه في هذا المقام تعظيم "الأنا"، أو بناء شعور الغرور أو التكبر عند القائد. وإنما المقصود هنا هو التذكير بالمثل القائل بأن "فاقد الشيء لا يعطيه"، فإذا لم تحب نفسك أولا، فإنك لن تحب الآخرين، وإذا لم تكن متصالحا مع ذاتك أولا، فإنك ستفشل في مد جسور الثقة، وبناء علاقات حسنة، مع الآخرين.

وتؤكد سانفورد على أن الإنسان الذي يحب ذاته، ويحترمها، لا يجد صعوبة في قيادة نفسه، كما لا يجد صعوبة في قيادة الآخرين، ورعايتهم. والحب المقصود في هذا المجال هو الحب الأخلاقي الذي يخلو من الأنانية، ويبتعد عن حب التملك، والنزعة إلى السيطرة. إن حب الذات، والحنو على النفس، يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، لأنه وسيلة إلى حب الآخرين، والعطف عليهم، ورعايتهم.

وتشير الباحثة إلى أن القائد المحب لنفسه، واقعي في توقعاته. لأن التعرف على الواقع وفهم متناقضاته، يحمي الإنسان من مشاعر الأسف والندم والاستياء والغضب التي قد تصيبه حينما يقابله الآخرون بالتجاهل وسوء التقدير والإنكار. ولذلك تعتبر الواقعية والتوقعات المنطقية من أهم أساليب حب النفس. وفي ما يلي بعض متناقضات الواقع التي لا بد أن يدركها الناس عامة، والقادة خاصة:

1. إن حبك للآخرين، واهتمامك بهم، لا يعني بالضرورة أنهم سوف يبادلوك الحب نفسه، والاهتمام ذاته.
2. لا تتوقع بأن كل الناس سوف يرضون عن عدالتك في توجيه حبك، ولا

عن أمانتك في توسيع اهتمامك بين مؤسستك ونفسك والعاملين معك والعملاء والمجتمع.

3. إن القيادة بالحب هي قيادة التغيير، ورسالتها في ذلك هي رعاية نمو الآخرين لمواجهة متطلبات التغيير. ولكن قد يقابل التغيير بالمقاومة والاستياء وسوء الفهم وعدم التقدير Organizational Change Resistance.

4. كلما زاد عطاؤك توقع الآخرون منك المزيد، واعتبروا ذلك حقاً مكتسباً، ونسوا أو تناسوا أن يشكروك على ما قدمت لهم، لأنهم سيعتبرون عطاءك واجباً، وأنت تعرف أنه لا شكر على واجب.

5. كلما ازدادت حاجات الناس لك كلما انشغلوا عنك، ونسوا قيمة العطاء.

6. القائد المحب لا يتوقف عن العطاء حتى وإن تحول إلى جندي مجهول، أو نسيه الآخرون وأنكروا فضله، وهذه هي فطرة الأمومة.

وترى سانفورد، أن هذا القائد المحب يقابله قائد آخر على العكس منه تماما. انه القائد الذي لا يحب نفسه، ولا يحترم ذاته، ومن أهم خصائصه:

1. لا يقبل النقد ولا يسمع إلا ما يحب أن يسمع.
2. لا يساعد الآخرين على النجاح ولا يسمح لهم بالتفوق.
3. لا يعترف بأخطائه ولا يعتذر عنها.
4. لا يتنازل عن آرائه حتى وإن ثبت خطؤها.
5. لا يهتم إلا بالأنباء السارة.
6. لا يجرؤ على اتخاذ القرارات لعدم ثقته بنفسه.

ايقدّر ذاته، ولا يثق فيها، مثلما لا يقدّر الآخرين، ولا يثق بهم.

ومن هنا فلا غرابة إن وجدنا هذا القائد الذي لا يحب نفسه ولا يحترم ذاته يبالغ في استخدام سلطاته في العمل، وإحكام قبضته على العاملين، ويركز على توافر الأمور. إنه لا يسمو بنفسه فوق الصغائر، ولا يعلمها، ولا يؤدبها ويحقق لها النمو والتوازن، ويكافئها على التقدم والنجاح ويغفر لها الأخطاء ويدفعها إلى الصلاح والفلاح.

إن القيادة بالحب، أو بفطرة الأمومة، تستدعي ممن يريد أن يكون أماً لمن يقود، أن يكون أماً لنفسه أولاً، وتوصيه بأنك أيها القائد إذا أردت أن ترعى الآخرين فراع نفسك أولاً، وإذا أردت أن يحبك الآخرون فأحبب نفسك أولاً. وعليه الحب في منظمات الحب والفطرة يتدفق في كل الاتجاهات، وعلى جميع المستويات.

6- نظرية ادارة الجودة الشاملة في التعليم

Total Quality Management of Education

ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة في بداية الثمانينات من القرن العشرين، وما يزال مستمراً، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية. ويرجع سبب ظهوره إلى تزايد شدة المنافسة العالمية، واكتساح الصناعة اليابانية للأسواق، وخاصة أسواق البلدان النامية، وخسارة الشركات الأمريكية والأوروبية لحصص كبيرة من هذه الأسواق. إزاء هذا الوضع، فقد قامت الشركات الأمريكية بتطوير مفهوم إدارة الجودة الاستراتيجية وتوسيعه، من خلال إضافة جوانب أكثر شمولاً وعمقاً، واستخدام أساليب متطورة في مجال تحسين الجودة، والتعامل مع

الزبـائن والمـوردين، وتفعيـل أسـاليب تأكيـد الجـودة، ليـصبح أسـلوباً رقابيـاً استراتيجياً على الجودة.

وتعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة، تأخذ شكل نهج أو نظـام إداري شامل، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكـر، والـسلوك، والقـيم، والمعتقـدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإداريـة، ونظـم وإجـراءات العمـل، والأداء، وغيرهـا، وذلـك مـن أجـل تحـسين وتطـوير كـل مكونـات المؤسـسة، للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها (سلع أو خدمات) وبأقـل تكلفـة، بهـدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها، عن طريق إشباع حاجاتهم ورغبـاتهم وفق ما يتوقعونه، بل وتخطي هذا التوقع تماشياً مـع اسـتراتيجية تـدرك أن رضـا العميل وهدف المؤسسة هما هدف واحد، وبقاء المؤسسة ونجاحها واسـتمراريتها يعتمد على هذا الرضا، وكذلك على رضا كل من يتعامل معها.

ويـرى لـو واندرسـون **(Law & Anderson, 1998)** ان مفهـوم ادارة الجودة الشاملة يعني مجموع مفاهيم المصطلحات الثلاث التي يتكون منها، وهـي: الادارة، والجودة، والشاملة.

أما الإدارة Management فهي في هذه الفلسفة الإداريـة الجديـدة تعـني وضع الأهداف والقيم الخاصة بالمنظمة أو المدرسة، فضلا عن التغيير المناسب في الثقافة التنظيمية لها، وكذلك الإلتزام بالتطبيق والتحسين الدائم.

وأما الجودة Quality فإنها تتطلب التوجه نحو حاجات الزبائن، وتـدريب العاملين وتطوير قدراتهم نحو التميز والإبـداع في أداء الأعمـال وصـولاً لجـودة المنتج أو الخدمة.

وأما الشاملة Total فتعني العمل بروح الفريق، ومشاركة جميع العاملين في صنع القرار وتحمل المسؤولية تجاه الجودة، في إطار التحسين المستمر والذي لا سقف له، وبحيث يشمل هذا التحسين جميع المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة.

وعليه، فإن نظرية ادارة الجودة الشاملة تعد مدخلا جديدا في أداء العمل يتطلب تجديد الأساليب الإدارية التقليدية والالتزام طويل الأجل ووحدة الأهداف والعمل الجماعي ومشاركة جميع أفراد المؤسسة. ويعرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي على أنها: نظام إداري استراتيجي متكامل يساعد على تحقيق حالة من الرضا لدى العميل، ويتضمن هذا النظام المديرين وأصحاب الأعمال ويستخدم طرقاً كمية لإحداث تطوير مستمر في عمليات المؤسسة (Lam,et al.,1991). وعرفها رودز بأنها عملية إدارية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة (درباس، 1991).

وتأسيساً على تعريفات كثيرة ظهرت لهذا المفهوم، نرى أن إدارة الجودة الشاملة هي "فلسفة إدارية تهدف إلى بناء/ تطوير ثقافة تنظيمية تجعل كل موظف في المنظمة يسعى لخدمة الزبون المستفيد من منتجات/ خدمات تلك المنظمة، من خلال التحسين المستمر والعمل الجماعي والإندماج الكلي".

وإذا كانت هذه الفلسفة الإدارية الحديثة ضرورية لكل المؤسسات التي ترغب في رفع إنتاجيتها، وتسعى إلى تحقيق جودة منتجاتها، وتطمح إلى المحافظة على استمراريتها وبقائها، في وسط الحدة التنافسية بينها، فإن هذه الفلسفة

الإدارية، تبدو من باب أولى، أشد ضرورة، وأكثر نفعاً لتلك المؤسسات التي تتضح فيها مظاهر أو مؤشرات إنعدام الجودة، التي من أهمها:

1. تدني مستوى جودة المنتجات.
2. إنعدام روح التجريب.
3. عدم وجود معايير وأهداف أدائية واضحة.
4. سوء إدارة العمليات الصغيرة.
5. شيوع روح الإنتقاد واللوم
6. زيادة وقت القيام بالعمليات.
7. زيادة عدد الإجتماعات.
8. حل المشكلات بأسلوب عشوائي
9. زيادة عدد مرات التفتيش.
10. التردد في التخلي عن برامج وأساليب ثبت فشلها.
11. زيادة عدد شكاوى الزبائن.
12. ترك العمال المهرة (ذوي الخبرة) للمؤسسة (دره وآخرون، **1994**).

ومن أجل تحقيق غايتها، فإن إدارة الجودة الشاملة تقوم على قاعدة ذهبية مؤداها: "إفعل الشيء الصحيح، بطريقة صحيحة، من أول مرة" "Do The Right Things Right, First Time". واذا كان هذا هو الشعار الرئيس والمبدأ العام لإدارة الجودة الشاملة، فإن مساهمات رواد إدارة الجودة الشاملة، وخاصة ديمنغ وجوران وكروسبي وبالدريج، وغيرهم، قد أشارت إلى مجموعة من المبادئ التفصيلية الأخرى لإدارة الجودة الشاملة، وتشمل:

1. العناية والإهتمام الشديدين بالزبون أو العميل.
2. التركيز على العمليات (Processes) والنتائج (Results).
3. الإهتمام بالرقابة أكثر من التركيز على التفتيش.
4. حشد خبرات ومهارات العاملين.
5. إتخاذ القرارات المبنية على الحقائق.
6. الإهتمام بالتغذية الراجعة والإتصال.
7. تأكيد أن الإهتمام بالجودة يحقق الربح.
8. إتقان العمل من أول مرة، والتشديد على مبدأ أن لا عيوب مطلقاً، والتخلي عن مبدأ وضع مستويات مقبولة للجودة (AQL) Acceptable Quality Levels الذي يشجع وجود عيوب في السلعة أو الخدمة.
9. الأخذ بمبدأ الكلفة الشاملة في الجودة، وتشمل الكلفة الشاملة كلفة الوقاية، وكلفة التقييم، وكلفة التوقف الداخلي، وكلفة الإنقطاعات الخارجية، وكلفة متطلبات الزبون الزائدة، وكلفة الفرص الضائعة.
10. وضع معايير مناسبة للمنافسة (Competitive Benchmarking).
11. تأكيد مبدأ إشراك الجميع في عملية التحسين المستمر.
12. تأكيد مبدأ التآزر والدأب في عمل الفريق (Synergy in Team Work). ومبدأ التآزر والدأب يعني ببساطة أن مجموع جهود الأفراد أكبر من المجموع الحسابي لتلك الجهود.

13. الإيمان بمبدأ ملكية العاملين للشركة، ومنجزاتها، ومبدأ الإدارة الذاتية. والملكية (Ownership) تشمل الملكية التجارية والملكية النفسية (Psychological Ownership).

14. تطبيق عدد من الأدوات والأساليب الإحصائية، والتي تسمى سلة أدوات وأساليب الجودة (The Quality Toolbox). ومن أهمها: تخطيط رقابة الجودة Control Chart، ومخطط باريتو Pareto Chart، ومخطط عظم السمكة Fishbone Chart والذي يدعى أحيانا بمخطط الظاهرة والسبب، ومخطط الإتجاه Run Chart، والمخطط العمودي Bar Chart، وشكل الإنتشار Scatter Diagram، ومخطط التدفق Flow Chart، واستمارات التدقيق، والمدرج التكراري، وغيرها.

أما على الصعيد التربوي، فقد أشار جيروم آركارو **(Jerome Arcaro, 1995)** في كتابه "الجودة في التعليم"، إلى إن الجودة الشاملة تقوم على خمسة أعمدة وهي:

- التركيز على العميل Customer Focus (الطالب، المعلم، الإداري، المجتمع).
- الإندماج الكلي Total Involvement (مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار).
- القياس Measurement (تقييم مستمر للتقدم ، فلا يمكن تحسين ما لا يمكن قياسه).
- الإلتزام Commitment (التزام القيادة العليا بالتطوير والتحول نحو الجودة).

- التحسين المستمر Continuous Improvement (المدارس يجب أن تنجز عملياتها غداً بأفضل مما فعلته اليوم أو أمس، فالتحسين سقفه السماء).

لقد أثرت إدارة الجودة الشاملة على الإدارة التربوية. وانطلقت نظرية ادارة الجودة الشاملة في التعليم كنظرية حديثة يوظفها القادة التربويون لتطوير العمل داخل منظماتهم التربوية. ذلك أن إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تحقيق التميز في جميع عناصر العملية الإدارية، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، آخذين بعين الاعتبار القاعدة الذهبية التي تقوم عليها وهي: العمل الصحيح من دون أخطاء من المرة الأولى. وعليه، فان هذا يستوجب استخدام مجموعة من المفاهيم الإدارية الحديثة، وتبني عدد من المبادئ الإدارية الجديدة، تحت مظلة الجهود المتظافرة لجميع العاملين، رؤساء ومرؤوسين، لترسيخ العمل الجماعي التعاوني، وتفجير الطاقات، واستنهاض القدرات، لتحقيق الجودة العالية، وتحسينها بشكل دائم ومستمر، مما يعود بالنفع على المؤسسة، وعلى من يعمل فيها، وعلى المجتمع الذي يحتضنها، لتحصل في النهاية على رضاه .(Atkinson, 1990)

لقد تأثرت الإدارة التربوية بهذا التطور الإداري الذي جاءت به فلسفة إدارة الجودة الشاملة. وقد ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني الكفاءة Efficiency، في حين ذهب آخرون إلى القول بأنها تعني الفعالية Effectiveness، وانبرى فريق ثالث ليقول: إن الجودة الشاملة في مجال التعليم تشمل الكفاءة والفعالية معاً. وذلك لأنه إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول

على نواتج ومخرجات تعليمية معينة، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة)، فهذا يمثل أحد الأسس التي ترتكز عليها الجودة الشاملة، وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وأقل تكلفة. وإذا كانت الفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف، أو المخرجات المنشودة، فإن هذا أيضا يمثل أساساً مهماً للجودة الشاملة، بل إنها تذهب الى أبعد من هذا، إذ يعد التحسين المستمر في مراحل العمل المختلفة، وفي أهداف المؤسسة من أهم أسس الجودة.

وعليه، فيمكن القول: إن الجودة في الإدارة التربوية تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها (الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم. ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة مسبقاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها.

وتأسيساً على ما سبق، فإن الجودة في مجال التعليم، من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتسم بالآتي:

1. إنها معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه.
2. إنها معيار تسعى من خلاله المؤسسة التربوية لتقديم أفضل ما لديها لعملائها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم.
3. إنها تسعى لإدخال السعادة إلى نفوس العملاء علاوة على إرضائهم.

4. إنها تعتمد الاهتمام بكل شيء، وبالتفاصيل على حد سواء، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للصدفة أو التخمين.

5. إن لها علاقة بتوقعات العملاء من حيث:

- الدقة والاتقان.
- الأداء المتميز.
- تقديم السلعة أو الخدمة في الوقت المرغوب فيه.
- تقديم السلعة أو الخدمة بتكلفة مناسبة.

6. إنها مؤشر لعدد من الجوانب، ومن أهمها ما يلي:

- خلو الخدمة من العيوب أو الأخطاء.
- تصميم متميز للعمليات.
- رقابة فعالة على كل شيء.
- خلو العمل من التداخل والازدواجية.
- تكلفة قليلة مقارنة بمستوى الجودة المرغوب فيه من العميل.
- تميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره.
- استخدام فعال للموارد البشرية والمادية.
- انخفاض نسبة الهدر والفاقد الى أدنى مستوى.
- سرعة في الأداء.

7. إنها معيار لتقييم النجاح في كل شيء. أي أن المؤسسة التربوية (المدرسة)

تستطيع من خلال الجودة أن تعرف فيما إذا كانت قد أدت ما عزمت على إنتاجه أو تقديمه وفق ما يرغب فيه العميل.

8. إنها مؤشر لمعرفة مدى تحقق الهدف. ذلك أن تحقيق الرضا لدى العملاء من خلال الخدمة المقدمة إليهم يعني أن إدارة الجودة الشاملة قد حققت هدفها المنشود (عقيلي،2001).

وهكذا يتضح لنا ان إدارة الجودة الشاملة تتضمن ستة مبادئ ادارية مهة، تمثل الأسس التي تقوم عليها، وهي:

أ- *القيادة:* إذ تؤثر القيادة تأثيراً مباشراً في إحراز الجودة وتقدمها، وذلك لدورها القيادي المؤثر في توجيه أنشطة جميع العاملين في الوحدات التنظيمية المختلفة نحو الإلتزام بالجودة فكرا وعملا وتلبية احتياجات العملاء من خلال التأكيد على التحسن المستمر، والتخطيط السليم، والقدرة على التغيير، وقدرتها على خلق بيئة عمل تقوم على العلاقات والروابط التي تدعم المشاركة في إدارة عمليات المؤسسة وانشطتها نحو الجودة، وهذا يتطلب إيجاد طريقة مناسبة لإختيار القائد المناسب للإرتقاء بالمؤسسة.

ب- *الرؤية المشتركة*: وهي الثقافة المدعمة للجودة، والتي تجعل من الجودة شعاراً لكل الوحدات التنظيمية، وجزءاً رئيسا في ثقافة المنظمة التربوية، مما يوفر الوعي بالجودة لدى كل أفراد المؤسسة ينطلق من خلاله الجميع لتحقيق التحسين المستمر في جميع انشطة المنظمة وجوانبها الفنية والتكنولوجية والسلوكية والإدارية.

ج- *تفويض السلطة والعمل الجماعي(عمل الفريق):* ويكون ذلك من خلال اشتراك كل العاملين في المؤسسة بعمليتي صنع القرار وتنفيذه، من خلال تنظيم أفقي يلغي كل الحواجز المصطنعة بين المستويات التنظيمية المختلفة في المؤسسة، بهدف القيام بعمليات التطوير والتغيير في إطار من الذكاء والتخيل والإبتكارية التي تجسدها قدرات المشاركين في فرق العمل. ولضمان فعاليتها يجب تدريب المشاركين فيها ومنحهم سلطات أوسع، مع وضوح الأدوار والمسؤوليات ووضع استراتيجات التقويم وتوصيل الرؤى الجديدة إليهم وبصورة مستمرة وبطرق مناسبة وإشعارهم بأهميتهم في العملية الإنتاجية.

د- *التحسين المستمر:* يشكل التحسين جوهر الجودة الشاملة، حيث يعمل على تحسين المنتجات والخدمات وتطويرها، ولا يقف عند تأييد مستوى معين من القبول، أي أنه رغبة دائمة من قبل المؤسسة وإدارتها في تحقيق تحسن تدريجي وخلاق في كل العمليات، وفي كل المستويات، وعلى صعيد المنتجات والخدمات، بالإعتماد على التغذية الراجعة من العملاء والمستفيدين من خدمات المنظمة، او العاملين فيها.

هـ- *التركيز على رضا العميل:* إن أساس الجودة هو العميل، ويقصد بالعميل هنا نوعان: العملاء الخارجيين للمؤسسة التربوية (الوالدين، وسوق العمل، ومؤسسات المجتمع، والحكومات، ومؤسسات التمويل)، والعملاء الداخليين (الطالب، والمعلم، او عضو هيئة التدريس، والعاملين

الاخرين). وعليه، فلا بد للمؤسسة التربوية من تعرف حاجات العملاء، والعمل على تلبيتها.

و- *اتباع المنهج العلمي في عمليتي صنع القرارات واتخاذها:* تعتمد ادارة الجودة الشاملة على اتخاذ القرارات استناداً الى الحقائق وتبني المفهوم العلمي لحل المشكلات، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال جهاز كفء للمعلومات يساهم فيه كل أعضاء المنظمة، وخاصة أن المعلومات هي المرحلة الأولى لإجراء التحسين والتطوير، ووضع الأهداف، وتحديد احتياجات سوق العمل (حسان وآخرون، **2005**).

7- الإدارة على المكشوف Open Book Management:

استخدم مصطلح الإدارة على المكشوف Open Book Management، والمنظمة المكشوفة Open Book Organization لأول مرة في العالم عام 1989م في مقال كتبه جون كيس John Case يصف فيه تجربة ثلاث شركات طبقت هذا النوع من الإدارة، ثم قام هذا العالم عام 1995 بنشر أفكاره عن هذه الإدارة في كتابه "الإدارة على المكشوف" (**John,1995**).

والإدارة على المشكوف (الإدارة بالرؤية المشتركة) هي الإدارة التي يتم فيها الاهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي بحيث تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم التنفيذية والإدارية. وفى هذه الحالة لا تقسم الأهداف الاستراتيجية، ولكن تقسم أدوار وأدوات الوصول إلى هذه الأهداف وتطلق الطاقات وتعطى

الحريات لكل العاملين بالمؤسسة الجامعية للعمل حسبما يتراءى لهم بهدف الوصول إلى الهدف الأسمى المنشود وهو تنمية وتطوير الثروات البشرية بشكل حقيقي لا يعتمد فقط على اجتياز الامتحانات والحصول على الشهادات (Farson, R. 1996). والإدارة على المكشوف ليست تنازلا عن السلطة ولكنها مشاركة في استخدام الأدوات وتسلم الأدوار للوصول إلى هدف يراه الجميع واضح، هدف ليس مقسما إلى امتحانات وبحوث ومؤتمرات... الخ، ذلك أن كل هذه أهداف تكتيكية إذا لم تخدم الهدف الاستراتيجي أصبحت مضيعة للوقت والمال والجهد وأصبحت وسيلتها غاية وغايتها وسيلة. والإدارة على المكشوف تحول كل القائمين على العمل الجامعي إلى شركاء يعرف كل منهم استراتيجية التعليم الحالية والمستقبلية ولكل منهم مهارة التعبير عن أرائه الشخصية وتقبل آراء الآخرين ونقدهم (Davis, S.& Davidson, B. 1992).

وتتميز الإدارة على المكشوف بما يلي:

1. تعمل على تدريب العاملين على فهم الأرقام والتعامل معها بحرفية ومسؤولية، وتدريبهم كذلك على التفكير والتصرف كقادة لا موظفين.
2. إبلاغ كل العاملين بالموقف المالي والإداري للمؤسسة كل أسبوع (المصارحة).
3. كشف كل المعلومات لجميع العاملين (المكاشفة)، وهذا يعالج أزمة الثقة المتعلقة بحجب المعلومات بين العاملين والأساتذة والإدارة، مما يزيد من الثقة ويقلل التوتر ويزيد الإنتاجية.

4. وتحديد رقم حساس أو حاسم للمؤسسة (مثل: عدد الطلبة، مستوى الخريجين، عدد البرامج والتخصصات،...الخ). وتقوم هذه الإدارة بوضع هذا الرقم في شكل رسم بياني أو أعمده بيانية أو نماذج مجسمة في مكان واضح وظاهر لجميع العاملين في المؤسسة.

5. العمل بأسلوب فريق العمل الذي يمثل القاعدة في إنجاز المهام بشكل يرتكز على الأهداف المحددة والتنسيق والتعامل. وتدعو إلى ضرورة أن يمتلك الموظفون حصة من أسهم المؤسسة (John,1995).

6. العمل على تطبيق نظرية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، بل أحياناً اتخاذها من دون الرجوع إلى الإدارة. وتعمل هذه الإدارة على تشجيع المقترحات الجيدة، وتقديم مكافآت عليها،والعمل على تطبيق نظام حوافز عادل وسريع.

7. الإدارة بالرؤية المشتركة تعني التفويض والتمكن في أعلى صورهما وعليه فهي تعمل على مستويين: الأول،هو محاولة الإفادة من الإمكانات القائمة للأفراد، والثاني هو العمل على إخراج وتوليد الطاقات الكامنة داخل الأفراد.

8. هذه الإدارة تجعل الجامعة تعطي قيمة كبيرة للتغيير في محتوى ووسائل العمليات التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع إلى الدرجة التي تجعل التغيير جزءاً من ثقافة الجامعة (Heigetz, 1993).

8- الإدارة المرئية Visual Management:

هي أسلوب إداري معروف، ويعد من أهم أسباب نجاح التجربة اليابانية.

وتسمى الإدارة في اليابان "جمبا كايزن" (Gemba Kaizen) وهـي كلمـات بـسيطة تعنى إدارة المشكلة من المكان حتى يمكن إدارة الزمان بالدقة والـسرعة المناسـبين للتخلص من جذور هذه المشكلة والعمل على منع تكرارها في المـستقبل، وعليـه فهو أسلوب مستمر يستمد قيمته من أرض الواقع. وهذه الإدارة ليست أسـلوبا لإدارة الأزمات ولكنها منهاج عمل مستمر لإدارة الأحـداث اليوميـة في مكانهـا وزمانها. ويستمد النمط الإداري قيمته من الواقعية وشفافية العلاقـات الرأسـية والأفقية في أركان العمل المؤسسي. وعليـه فهـو احـد التحـديات المهمـة لإدارة المستقبل من أرض الواقع (Mesho,1982) ولا يمكن أن تتوافر الشفافية المطلوبة للإدارة إلا إذا طبقت ثلاث استراتيجيات مهمة يمكن تلخيصها في ما يلي:

1. *وضع قواعد للعمـل Setting Function bases*: تـشمل هـذه القواعـد تحديد المهام وطرق ومعايير قياس الأداء وأساليب المراجعـة والتقيـيم مـن خلال دراسة موضوعية ومنهج علمي بـسيط وواضـح. ويجـب أن تكـون هذه القواعد واضحة وتخدم رسالة المؤسسة الجامعية بالطريقة المثلى. كمـا يجب ألا تكون هذه القواعد جامدة حتى يمكن تطويرها وتعديلـها لتـصبح بسيطة وفعالة وتواكب ثقافة السرعة التي تصف النظام العالمي الجديد.

2. *التطهير Purge*: وهي استراتيجية مهمة تستوجب النزول إلى أرض الواقع لتشخيص المشكلات وأسبابها بدقة حتى يمكن توصيف علاجها المناسب. وبالطبع قد يكون ضمن أساليب العـلاج أبعـاد بعـض الشخـصيات الـتي تعوق مسيرة العمل، ولا يقف التطهير عند هذا الحد، بل يجب أن يمتـد إلى

الأدوات والمعدات والأساليب والسياسات. ورغم أن التغيير وسيلة للتطهير خاصة بعد الأزمات والكوارث إلا انه أهم وسيلة للتطوير المستمر، وعليه فيجب أن يكون التغيير أحد القيم الثقافية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل. والإدارة من موقع الأحداث تهدف إلى التحسين المستمر، وعليه فهي إدارة الحاضر لاكتشاف أوجه القصور، وإدارة المستقبل لتطوير الأداء.

3. *القضاء على الهدر في الأنشطة والثروات* ***Saving Time & Wealth***:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إدخال قيمة السرعة في ثقافة الجامعة. وهناك أشكال كثيرة لإهدار الثروات الجامعية رغم ندرتها وقد يكون الهدر بهدف وضع المؤسسة الجامعية في خدمة الإدارة. كذلك فان هناك عنفا رقابيا على حركة العمل الجامعي لا يجنى العاملون من ورائه إلا الخوف والشك والتردد والتباطؤ والتعقيد والتعطيل. قد يصل الهدر في الوقت إلى اتخاذ بعض القرارات الروتينية في عدة أشهر مما يعطل مسيرة الجامعة ومصالح العاملين بها، ويدفع إلى بعض أشكال الفساد والنفاق الإداري. ويستوجب القضاء على الهدر وضع الحدود بين الأساليب والأهداف والتأكيد على مفهوم الإدارة في خدمة الجامعة ومشاركة الآخرين رؤية المستقبل.

ويقتضى تطبيق استراتيجيات الإدارة المرئية من موقع الأحداث ضرورة إتباع خمس خطوات أساسية يمكن تلخيصها في ما يلى **(Marks, 1990)**:

1- النزول إلى موقع الأحداث بصفة متكررة ومفاجئة، مع سرعة وأهمية التواجد في هذه المواقع عند ظهور أي مشكلة.

2- الاهتمام بكل عناصر الموقع مع استخدام أساليب التفكير الجانبية والمعكوسة (Reversal Thinking & Lateral) بالإضافة إلى الأساليب التقليدية وذلك للوصول إلى جذور المشكلة ووضع بدائل غير تقليدية لحلولها.

3- اتخاذ الإجراءات الوقائية والفورية والتي غالبا ما تكون اسعافية لوقف النزيف لكن لا يجب أن يمنعنا زوال العرض من متابعة واحتواء المرض.

4- البحث عن الأسباب الحقيقية وأهميتها النسبية في خلق المشكلة، كما يجب إدخال سياسة التفكير الجماعي- العصف الذهني، الجماعة الاسمية ...الخ-. للوصول إلى أفضل سيناريوهات التشخيص والعلاج.

5- وضع الحلول المناسبة للمشكلة، مع اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بتجنب تكرارها في المستقبل.

أهمية دراسة نظريات القيادة:

استعرضنا في ما سبق جميع النظريات القيادية ذات الشهرة والتطبيق العملي، والتي تقاسمتها أربعة مدارس فكرية، وهي: النظريات التقليدية، والنظريات السلوكية، والنظريات الموقفية، والاتجاهات الحديثة في القيادة. وفي سعينا لايجاد القائد التربوي، فإننا ملزمون بالاخذ بأربعة قواعد، وهي: الاختيار، والاعداد، والتدريب، والتقويم، وذلك على النحو التالي:

1- اختيار القائد: ان نقطة الارتكاز في عملية ايجاد القائد التربوي المتميز هـي اختياره بناء على اسس اخلاقية ومهنية.

2- اعداد القائد: ان الاختيار السليم لا يضمن أداءً سليما وكفوءاً. ولـذا فلابد من اعداد القائد التربوي في كليات العلوم التربوية والادارية، قبل ان يبدأ بممارسة عمله الاداري.

3- تدريب القائد: ان الاختيار السليم، والاعداد الجيد، يضمنان امكانية نجاح القائد التربوي في اداء عمله، ولكنهما لا يؤمنان ذلك بشكل قاطع. ان ما يضمن ذلك هو تدريب هذا القائد، وتنميته.

4- تقويم أداء القائد: ان التقويم هو اداتنا للتحقق من مدى نجاح القائد التربوي في اداء عمله. وإن نتائج التقويم تعطي القائد فرصة موضوعية لمراجعة ممارساته التربوية بحرية، بحيث يقف على نواحي القوة فيعززها، ويتعرف الى نواحي الضعف فيعدلها.

ويقع في رأس برامج اعداد القادة وتدريبهم اطلاعهم على النظريات القيادية المختلفة، سابقة الذكر. ذلك ان هذه النظريات تقدم للقائد خريطة طريق، تحدد له فيها أوجه السلوك القيادي المناسب تجاه أنواع مختلفة من المرؤوسين. وفي غياب ذلك يصبح الامر منوطا إما باجتهادات هذا القائد، أم بالحظ والصدفة، أم لخبراته الشخصية التي عايشها مع قادة آخرين.

الفصل الخامس

أخلاقيات القيادة التربوية



الفصل الخامس
أخلاقيات القيادة التربوية

1. مفهوم أخلاقيات الإدارة والقيادة.
2. مداخل تفسير الأخلاق.
3. النمو الأخلاقي للإنسان.
4. العوامل المؤثرة في السلوك الأخلاقي.
5. السلوكات اللاأخلاقية في المنظمات التربوية.
6. تبرير السلوك اللاأخلاقي.
7. بناء المنظومة الأخلاقية في المنظمات التربوية.
8. القيادة الأخلاقية.

الفصل الخامس
أخلاقيات القيادة التربوية

مفهوم أخلاقيات الإدارة والقيادة:

ربما كان من النافع أن نوضح أولاً مفهوم الأخلاق، قبل الخوض في مفهوم أخلاقيات الإدارة والقيادة، التي انبثقت من ذلك المفهوم. إن مصطلح الأخلاق Ethics يعني مجموعة المبادئ والمعايير والقيم التي تحكم سلوك الفرد أو المجموعة في ما يخص الصواب أو الخطأ، وكذلك الجيد أو السيئ في المواقف المختلفة. أما تايلور (Taylor, 1975) فيرى أن الأخلاق مجموعة من القواعد والمعايير التي عندما تصبح ثابتة وتحكم سلوك أفراد المجتمع، تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع وتتجسد في عاداته وتقاليده وقوانينه. فهي تنعكس على الاتجاهات الاجتماعية وتدعم الوازع الأخلاقي فيه. وللمعايير الأخلاقية وظيفة خاصة في الحياة العملية؛ إذ إنها تستخدم بوصفها دليلاً للأفعال، ويستخدمها الفرد ليحكم على أخلاقه وسلوكه. وهي المبادئ التي تقرر ما يدركه الفرد أو المجموعة من أسباب أخلاقية للقيام بعمل معين دون الآخر.

وعلى الصعيد الشخصي، فإن الأخلاق تعزز المبادئ التي توجه سلوك الفرد في خياراته المختلفة. أما في الحياة العملية فإن السلوك الأخلاقي Ethical Behavior يمثل جوانب تتعلق بصحة اختيارات الفرد، وسلامة قراراته، وتبعده عن الخطأ والسوء. وتتجسد الجوانب الأخلاقية بشكل واضح عند رؤيتها من خلال التأثر بالقوانين، والخيار الحر للفرد. وتبرز المعضلة الأخلاقية

Ethical dilemma عندما تكون تصرفات الأفراد أو المنظمة مضرة للآخرين، أو غير نافعة لهم.

أما **الأخلاقيات الإدارية Managerial Ethics**، فإنها تشير إلى معايير السلوك التي تقود المديرين، وتوجههم في عملهم. ولا يقف الأمر عند المديرين، بل يتجاوز ذلك إلى العاملين في المنظمة، والمنظمة ذاتها. ويمكن الإشارة إلى ثلاثة جوانب أساسية في هذا المجال، هي:

1. طبيعة تعامل الإدارة والمنظمة مع العاملين: ويقصد بها كيفية تعامل الإدارة والمنظمة مع العاملين فيها، وبخاصة في ما يتعلق بالتعاقد معهم، وتعيينهم، أو تسريحهم من العمل، وكذلك الرواتب والأجور وظروف العمل واحترام خصوصية العاملين. على أن الواقع العملي يشير إلى أن بعض المديرين يميز بين العاملين بسبب انتمائهم العرقي، أو الديني، أو النوع الاجتماعي، أو المعتقد السياسي. وغني عن القول أن هذا السلوك، عدا عن كونه غير قانوني، فإنه يمثل سلوكاً لا أخلاقياً.

2. طبيعة تعامل العاملين مع المنظمة: ونعني بذلك كيفية تعامل العاملين أو الموظفين مع منظمتهم، وبخاصة في مجالات الإخلاص في العمل، والتفاني في أداء الواجبات، والمحافظة على سرية العمل، وما إلى ذلك. وتجدر الإشارة هنا إلى ظهور بعض القضايا والإشكالات المتعلقة بما يعرف بالنزاهة، والثقة، وحماية أسرار العمل، وكذلك ما يعرف بصراع أو تضارب المصالح Conflict of Interest. ومن الأمثلة على صراع أو تضارب المصالح بين العامل أو الموظف من جهة، والمنظمة من جهة أخرى، عندما يقبل هذا الموظف هدية

من أحد الأطراف ذات العلاقة المباشرة بالعمل، والتي قد تقود إلى عدم التعامل مع ذلك الطرف على قدم المساواة لأطراف أخرى مشابهة في مصالحها عند هذا الموظف. ولا يفوتنا التنويه إلى أن إفشاء أسرار العمل، والمنظمة، أو الاستخدام الشخصي لممتلكاتها وموجوداتها، خارج ما تنص عليه القوانين، يعد عملاً لا أخلاقياً وغير نزيه.

3. طبيعة تعامل المنظمة والعاملين فيها مع الأطراف الأخرى: ونعني بذلك كيفية تعامل المنظمة والعاملين فيها مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة، سواء المستفيدون من خدماتها (كالطلبة وأولياء أمورهم وقادة سوق العمل)، أم المنظمات التربوية المثيلة، أم الجهات الأخرى التي تتعامل معها المنظمة التربوية (كموردي الطعام والشراب لمقصف المدرسة، أو مطعم الجامعة أو كتب المكتبة أو تجهيزات المختبرات وغيرها). وهنا يتجسد السلوك الأخلاقي عند التعامل مع هذه الجهات، وغيرها. إذ قد يتضمن هذا التعامل بعض الرفض أو عدم التقبل أو العنف اللفظي أو غيره، أو الغموض في إطار الإعلان والترويج والإصلاح المالي وغيره.

مناهج تفسير السلوك الأخلاقي:

طور الباحثون في علوم الفلسفة والأخلاق والإدارة مجموعة من المناهج التي فسروا بموجبها السلوك الأخلاقي. وقد شكلت هذه المناهج أو المداخل أسسا يحتكم إليها الأفراد؛ من مديرين أو عاملين، كما أضحت هذه المناهج تمثل رؤى أخلاقية مختلفة، قائمة على أساس المنظور الذي يفسرون بموجبه السلوك الأخلاقي، كل حسب قناعاته. وقد أصبح كثير من الناس، إداريين أم تابعين،

متأثرين بأحد هذه المناهج أو المداخل. وقد انعكس هذا التمثل بأحد هذه المناهج على قرارات الأفراد أثناء أدائهم لأعمالهم. لقد طور الباحثون أربعة مناهج في سعيهم لتفسير السلوك الأخلاقي، هي:

أ. منهج النفعية Utilitarian Approach:

ينظر المنهج النفعي إلى السلوك الإداري على انه أخلاقي إذا تمخضت عنه أكبر فائدة أو أكبر نفع لأكبر عدد من الناس. ومعلوم أن أي سياسة تربوية، أو قرار ما، سيتأثر به إيجابا مجموعة من الناس، كما سيتأثر به سلبا مجموعة أخرى. وتعد هذه السياسة التربوية سياسة أخلاقية إذا كان حجم المجموعة المتأثرة ايجابيا بتلك السياسة اكبر من حجم المجموعة المتأثرة بها سلبيا.أي أن ما يراعى هو العواقب الناجمة عن تلك السياسة أو القرار، والتي يجب أن تقدم أقصى منفعة ممكنة لأكبر عدد ممكن من العاملين.

ب. منهج الفردية Individualism Approach:

ربما كان المنهج الفردي نقيض المنهج النفعي. إذ إن المهم هنا ليس منفعة عدد اكبر من العاملين أو المتأثرين بالسلوك، وإنما منفعة فرد بذاته. وهكذا، فإن السلوك الأخلاقي، وفق منظور المنهج الفردي، يقوم على أساس أن السلوك الأخلاقي هو الذي يؤدي إلى تعظيم مصلحة الفرد بذاته على المدى البعيد. ومن هنا، نجد أن بعض المديرين يتخذ القرارات التي تحقق مصالحه الشخصية أولاً، ومن ثم ينظر إلى مصالح الأطراف الأخرى.

ج. منهج الحقوق **Moral – Right Approach**:

وفقا لمنهج الحقوق، فإن السلوك الأخلاقي هو السلوك الذي يحترم الحقوق الأساسية للأفراد، ويحافظ عليها. وعليه، فإن القرار الإداري الأخلاقي هو القرار الذي يحترم هذه الحقوق لكل من يتأثر به. ويقصد بالحقوق الأساسية حق الإنسان في الحرية، والأمن، والخدمات الصحية، وحرية الرأي والتعبير، والخصوصية، والحياة الكريمة، والمعاملة الإنسانية اللائقة، وفقا للقوانين والأعراف المجتمعية.

د. منهج العدالة **Justice Approach**:

ينظر منهج العدالة إلى أن السلوك الأخلاقي على انه السلوك الذي يستند إلى معاملة الآخرين بعدالة وحيادية ومساواة اعتماداً على قواعد قانونية. لذا فإن معيار الحكم على القرار الإداري هنا هو مقدار عدالته ومساواته بين الجميع. وفي مجال الادارة فقد نظر الباحثون الى العدالة من حيث هي متغير سلوكي أسموه "العدالة التنظيمية Organizational Justice". وتعرف العدالةالتنظيمية بأنها اعتقاد أو ادراك الموظف بأنه يعامل معاملة عادلة مقارنة بالآخرين، أما عدم العدالة فتعرف على أنها إدراك الموظف بأنه لا يعامل معاملة عادلة مقارنة بالآخرين (حسن، 2002). وتسلط العدالة التنظيمية الضوء على الاجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة، كما يشعر به ويتحسسه أعضاء المنظمة، وبالتالي بناء تصورات خاصة ضمن بعد العدالة في التعاملات، حول السياقات والمعاملات والعلاقات التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، والتعامل

معهـا مـن خـلال مـا تعكـسه مـن حـالات التجـاوب ودرجـات التفاعـل (Rahim, 2000).

وضمن حقل الإدارة، فإن إدارة شؤون العاملين، تقر دائماً بأنه قـد يكـون هناك فروق أو فجوات بين إدراك العاملين والإدارة في ما يتعلـق بقيـام ووجـود العدالة التنظيمية بمختلف صورها ووجودها، لذلك فإنها تفترض بالنتيجة وجود صراع في توقعات العاملين وأهدافهم، وما تتوقعه منهم الإدارة. وفي ضـوء هـذا الطرح تصبح العدالة التنظيميـة آليـة مقبولـة للـتخلص مـن الـصراع التنظيمـي السلبي، واحلال التجانس بين الأهداف المشتركة لكلٍ مـن العـاملين والإدارة في المنظمة (Beardwell & Holden, 2001).

لقد كشفت الدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية أنها تختلف بـاختلاف وجهات النظر والفلسفة التي يؤمن بها أصحابها، ومنها ما ذكره المغربي (1994) ان هناك أربعة أنواع للعدالة التنظيمية وهي:

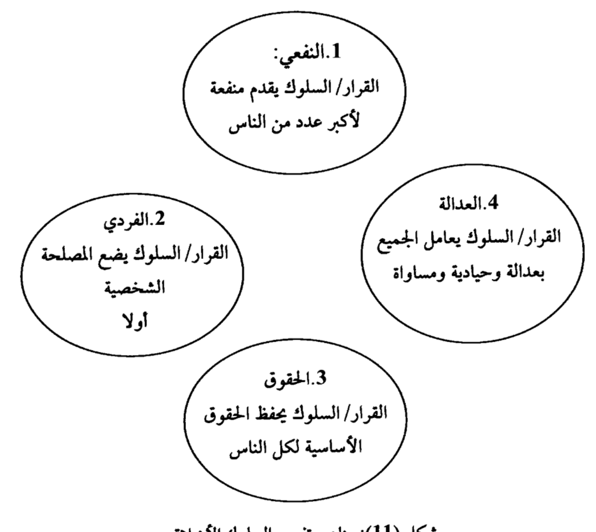
أ. العدالة التوزيعية **Distributive Justice**: ويقصد بها عدالـة المخرجـات التي يحصل عليها الموظف. وقد عرفهـا خليفـه (1997) علـى أنهـا عدالـة توزيع المصادر والفرص التنظيمية، إذ ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج اعمـالهم وفقـاً لقاعـدة توزيعيـة قائمـة علـى مبـدأ المـساواة. وعليـه، فـإن العدالـة التوزيعية تشير إلى مدى أو درجة توزيـع وتخـصيص المـوارد والمخرجـات على العاملين في المنظمة دون تمييز بسبب العمر أو الجـنس أو القوميـة إذا تساوت الكفاءة والمهارات. فمثلاً هل تحصل المـرأة في موقـع معـين علـى نفس مرتب الرجل الذي يحمل نفس الكفاءة والخبرة؟.

ب. العدالة الإجرائية **Procedural Justice**: وهي مدى إحساس العـاملين بعدالة الإجراءات التي اسـتخدمت في تحديـد تلـك المخرجـات، أي انهـا عبارة عن التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات الـتي تمس الأفراد. وإذا كانـت عدالـة التوزيـع تتعلـق بعدالـة المخرجـات الـتي يحصل عليها الموظف، فإن عدالة الإجراءات تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات (**Moorman, 1991**). وعليـه، فـإن العدالة الإجرائية تعني درجة وضوح صـياغة سياسـات وقواعـد العمـل، واستقرار وحيادية تطبيقها، فعلى سبيل المثال فإن ارتكاب الخطأ نفسه مـن قبل رئيس قسم، أو عامـل في المنظمـة، يجـب أن يعـالج بطريقـة واحـدة. ويتضح مما سبق طبيعة العلاقـة الارتباطيـة بـين كـل مـن عدالـة التوزيـع وعدالة الإجراءات. ذلك أن إحساس العاملين بعدالة التوزيـع مـرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بإن قرارات التوزيع تمت طبقا لطرق وقواعـد عادلـة وموثوق بها.

ج. العدالة التفاعلية **Interactional Justice**: وهي مدى احساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحـصل عليهـا الـعامل عـندما تـطبق عليـه بعـض الإجراءات الرسمية، أو معرفته أسباب تطبيق تـلك الإجـراءات. وهكذا يتضح ان العدالة التفاعلية تتضمن مدى معاملـة الجميـع بكرامـة ونزاهـة واحترام. فعلى سبيل المثال لا الحصر، تبدو العدالة التفاعلية عندما يعامـل مدير المدرسة جميع المعلمين على قدم المساواة، وعندما يعامل موظف قسم التسجيل في الجامعة جميع الطلبة بالطريقـة نفـسها، ويخـصص لكـل مـنهم

ذات الوقت الذي خصصه للآخرين من أجل توضيح إجراءات التسجيل وتقديم النصائح نفسها. ويلاحظ أن هناك ترابطاً وثيقاً بين عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية. اذ إن شعور الموظف بالعدالة يؤثر في مستوى ولائه لمنظمته. فالموظف الذي يشعر بعدالة الاجراءات وعدالة التوزيع و العدالة التفاعلية يكون مستوى ولائه مرتفعاً، مقارنة بالموظف الذي يشعر بعدم عدالة الإجراءات والتوزيع والتعامل. لذلك فإن كلا من عدالة الإجراءات والتوزيع والتفاعلية يمكن أن تؤثر في إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية **(Niehoff & Moorman, 1993)**.

د. العدالة التقييمية **Evaluational Justice**: وهي تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة محددة تسمح بالتأكد من ان حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهه، تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي. ويعد تقويم الأداء الوظيفي اساسا لتحسين أداء العاملين وتنميتهم ووضع الأهداف، واساسا للرضا الوظيفي وتعزيز دافعيتهم للعمل، كما أنه يوفر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعاملين، مثل الترقية والعلاوات والتدريب (يوسف، **1999**). ويوضح الشكل التالي (شكل رقم 11) المناهج الأربعة لتفسير السلوك الاخلاقي:



شكل (11): مناهج تفسير السلوك الأخلاقي

المصدر: بتصرف عن: العامري والغالبي (2007).

النمو الأخلاقي للإنسان:

بات في هذا العصر الذي تكاد المادة تتغلب فيه على الروح، يحس المربون في مختلف ارجاء المعمورة، بالحاجة الملحة الى التربية الخلقية، وينادون بأعلى اصواتهم ان التربية التي تخلو من العناصر الخلقية الروحية تربية ناقصة عقيمة، تعود بالضرر والفساد على الفرد والمجتمع معا. ومن هنا، التفت المربون والفلاسفة الى مسألة النمو الاخلاقي عند الانسان، وأكدوا على إن المستوى

الثقافي للمجتمع يؤدي دوراً كبيراً في نمو الأفراد الأخلاقي، إذ إن الخبرات التراكمية التي يجمعها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون فيه تحكم سلوكهم إلى حد كبير وتمكنهم من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وبين المقبول وغير المقبول، وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه وثقافته. فالخلق الشخصي الناتج عن المؤثرات الاجتماعية يعد من المصادر الرئيسة التي تؤثر في سلوك الفرد الأخلاقي بوصفه عضواً في منظمة. وتأثير السلوك الأخلاقي للفرد يكون كبيراً وحاسماً بشكل خاص عندما يكون هذا الفرد قائداً للمنظمة. ذلك أن للقائد دوراً في التأثير في النمو الأخلاقي لمرؤوسيه. ولعل هذه المسلمة تقود الى سؤال مؤداه: إلى أي مدى يستطيع القائد أن يؤثر على النمو الأخلاقي للتابعين؟ لقد حاول الباحثون في مجال الادارة التصدي لهذا السؤال، وقد اكدوا على ان للقائد دوراً في هذا المجال، ولكن هذا الدور يتذبذب بين التأثير القليل والتأثير الكبير، تبعا لمجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالقائد نفسه، وبالافراد التابعين، وبالمنظمة التي يعملون فيها.

وقد ظهرت ثلاث نظريات (مناهج) حاول منظروها تفسير عملية النمو الأخلاقي عند الافراد، وهي:

1. منهج علم النفس التحليلي Psychoanalytic Approach:

يعد سيجموند فرويد (Freud. 1934) منظر منهج علم النفس التحليلي. وفي منهج فرويد لفهم سلوك الأفراد، تم اقتراح الكثير من البنى الشخصية، ومنها مفهوم الأنا العليا Superego، والتي غالباً ما تفسر بالضمير. وقد عد فرويد بأن الأنا العليا تتطور مبكراً في حياة الإنسان، أي ما بين 5–6 سنوات من العمر، وذلك عندما تندمج ذات الطفل بأبيه والطفلة بأمها كطريقة لحل العقدة

المعروفة "بعقدة أوديب" القائمة على الشعور اللاواعي بالانجذاب الجنسي لأحد الوالدين من الجنس المعاكس له. من خلال هذا التشبه بالأب أو الأم يبني الطفل قيمه المتعلقة بالصواب والخطأ، ويرسخ قيماً أخرى يحملها الوالدان مما يقوي إحساسه بنوع جنسه (ذكر أو أنثى)، وبهذا تتحقق الشخصية الأساسية للفرد بما فيها الأنا العليا، من خلال الخبرات المبكرة من حياة الأطفال.

وعلى الرغم من ان البحوث العلمية لم تدعم وجهة نظر فرويد التي ترى في أن تغيراً دراماتيكياً يحدث في حياة الطفل الأخلاقية في سن الخامسة أو السادسة، إلا أن هذا المنهج قد زودنا بمفهوم الذات العليا، الذي ساعد بدوره في توضيح معنى الضمير. ومع ذلك، فإن الافتقار إلى الدعم البحثي لمضمون النمو الأخلاقي المبكر في حياة الأفراد يعتبر مهماً للقائد التربوي. فإذا كان النمو الأخلاقي عملية مستمرة، فإن هذا يعني أن بإمكان القائد تعزيز النمو الأخلاقي لدى أعضاء منظمته، أو مدرسته.

2. المنهج المعرفي- التطوري Cognitive – Developmental Approach

ينسب هذا المنهج الى استاذ علم النفس في جامعة هارفارد الامريكية كولبيرغ (Kohlberg, 1981)، الذي لاحظ أن هناك أفراداً يتحلون بالخلق الرفيع، وأن هناك آخرين يعدهم المجتمع بخلق أقل. كما لاحظ أن الأفراد الذين يمارسون السلوك الأخلاقي، كالنزاهة وقول الصدق يمارسونه بدوافع مختلفة. اذ يقول بعضهم الصدق حتى لا يقع في مشكلات، في حين يقوله آخرون خوفاً من أن يفقدوا احترام الآخرين. ويرى كولبيرغ أن النمو الاخلاقي للافراد يتطور في ثلاثة مستويات، تتوزعها ستة مراحل، وهي:

1. المستوى الأول: ما قبل التقليدي Preconventional، ويظهر عند الاطفال وقلة من الراشدين، ويوصف فيه التفكير الاخلاقي بالبدائية، وله مرحلتان:

- المرحلة الاولى: وفيها يمارس السلوك الأخلاقي تجنباً للعقاب.
- المرحلة الثانية: وفيها يكون السلوك الأخلاقي متمركزاً حول الذات Self-centered، لذلك يعد السلوك هنا سلوكا نفعياً، لأن الفرد هنا يتبع الأنظمة والقوانين ليس فقط تجنباً للعقاب، بل لأن هذا السلوك الأخلاقي ربما يكون فيه نفع شخصي.

2. المستوى الثاني: التقليدي Conventional، ويظهر غالبا عند الراشدين، وله مرحلتان:

- المرحلة الثالثة: وفيها يمارس الفرد السلوك الأخلاقي كي يعطى للآخرين انطباعاً حسناً، وسلوكه هذا قائم على الاهتمام بكسب ثقة الآخرين.
- المرحلة الرابعة: وفيها يمارس الفرد السلوك الأخلاقي من منطلق الالتزام بالنظام والقانون، فضلاً عن أنه يصبح على وعي أكثر بقضية الالتزام بالواجب وبالكلمة، وبالحفاظ على النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه.

3. المستوى الثالث: ما بعد التقليدي Post-Conventional، ويظهر عند الافراد الناضجين في كل جوانب النمو، ومن ذوي المستوى الرفيع والمتطور، وله مرحلتان:

- المرحلة الخامسة: وفيها يصبح الفرد أكثر وعياً بالأنظمة القيمية. وهذه

تفوق مرحلة مجرد الالتزام بالأنظمة والقوانين، إذ يصبح أكثر إحساساً بما يجب أن تكون عليه هذه الأنظمة والقوانين، أو بما يجب تعديله منها وفقاً للمنظومية القيمية.

- المرحلة السادسة: وفيها يرتقي الفرد بمستوى تفكيره الأخلاقي إلى درجة رفيعة، ويعمل من منطلق مبادئ أخلاقية عالمية، ويفكر في الحياة العامة وفي الحرية، وحقوق الإنسان، واحترام كرامة الإنسان، بغض النظر عن الأنظمة والقوانين المحلية التي يعيش في ظلها.

وما ينبغي التنويه اليه هو أن من خصائص نظرية كولبيرغ الأساسية هي نوعية التفكير الأخلاقي، بمعنى أن عملية التفكير التي يستند إليها السلوك الأخلاقي هي التي تقرر ما إذا كان الشخص حقاً أخلاقياً. وعلى سبيل المثال، إذا توافرت الظروف مثلاً لتلميذين في المدرسة بأن يغتنما فرصة استخدام عمل شخص آخر لتقديمه إلى المعلم وكأنه عملهما الحقيقي، فقد يمتنع كلاهما عن ممارسة مثل هذا السلوك المزوّر، لكن قد يمتنع التلميذ الأول خوفاً من العقاب، أما الثاني فقد يمتنع على أساس أن قول الصدق مبدأ أخلاقي وأن العمل الكتابي يجب أن يمثل عمله الحقيقي، ورأيه الحقيقي لا يمثل أفكار شخص آخر. إن كلا التلميذين قد مارسا سلوكاً واحداً، إلا أن الأسباب والدوافع اختلفت، لأنها تعكس مراحل مختلفة للتفكير الأخلاقي. وتأسيساً على هذه النظرية، فإن هذا التسلسل في التفكير الأخلاقي يتطور تدريجياً مع الوقت من مرحلة إلى أخرى، ويتزامن مع ازدياد قدرتنا على التفكير الأخلاقي. لكن ما يحدث في بعض المجتمعات أو المنظمات (كالمدرسة أوالجامعة)، فهو أن المقاومة المعاكسة للتطور الأخلاقي قد تكون شديدة إلى درجة أنها توقف هذا التسلسل المرحلي

في التفكير الأخلاقي وتجمده في مرحلة ما، غالباً ما تكون مرحلة التقاليد الراسخة في عقول الأفراد (دواني،2001).

3. منهج التعلم الاجتماعي Social Learning Approach

ينسب منهج التعلم الاجتماعي الى عالم النفس الاجتماعي باندورا (Bandura, 1977)، الذي حاول فهم كيف نتعلم ونتذكر، وكيف ننتقي خياراتنا من بين مجموعة من السلوكات الأخلاقية. قام باندورا بتطوير بيانات مهمة حول آثار المتغيرات التي تؤثر في ما نفعل أو سنفعل ضمن مواقف معينة. وقد استنتج أن السلوك يتأثر إلى حد كبير بعوامل موقفية خارجة عن ارادة الفرد. أما الملامح الرئيسية لمنهج التعلم الاجتماعي في تعلم السلوك الأخلاقي، فيمكن حصرها بطريقتي التعلم الشرطي، والتعلم بالتقليد. فالطفل الذي يقوم بعمل خاطئ كسرقة النقود مثلاً، قد ينال تأنيباً على ذلك، وربما صفعة، ويطلب منه أن يعيد النقود. هذه الخبرة التي تسبب له الألم والشعور بالذنب تكوّن لديه شعوراً سلبياً مرتبطاً بخبرة السرقة، وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي للسلوك الأخلاقي. أما الطريقة الأقوى والأكثر فعالية في تعلم السلوك الأخلاقي، فهي طريقة التعلم بالتقليد Imitation Education، والتي تتم من خلال ملاحظة الآخرين، وتقليد سلوكهم. فنحن هنا لا نتعلم الأفعال المناسبة أو غير المناسبة فحسب، بل ندرك أيضاً النتائج المرتبطة بمثل هذه الأفعال السلوكية. وفيما نحن نراقب الآخرين في قول الصدق، ربما نتعلم مثلاً أن قول الصدق يثمن ويكافأ، فتنشأ لدينا القدرة على تخيل أنفسنا مشاركين في سلوك مشابه تحت ظروف مستقبلية مشابهة، ومن ثم نتوقع نتائج مشابهة. هذا النوع من التعلم بالملاحظة

والذي يحدث من خلال التعزيز الإيجابي يختلف عن التعلم الشرطي العقابي الذي تكون فيه الخبرة المباشرة هي المعلم.

وفي مجال الادارة، يبرز هنا سؤال مؤداه: كيف يمكن لقائد المنظمة أو لمدير المدرسة أن يؤثر كنموذج على سلوك الأفراد وفق الخصائص آنفة الذكر؟ وينطلق الجواب من اننا كأفراد لدينا القدرة على أن نتذكر المعلومات المتعلقة بالسلوك الملاحظ. نتذكر أولاً، ماذا تم فعله، ونتذكر ثانياً، ماذا حدث للنموذج Model. ولنفرض أن لدينا القدرة على إنجاز سلوك ملاحظ نكافأ عليه. ما الذي يحدد أو يقرر أننا سوف نمارس مثلاً هذا السلوك في موقف مستقبلي؟ عندما ندرك أن المكافأة التي يتلقاها النموذج كأنها مكافأة لنا ونتوقع أن هناك فرصة جيدة لتسلم مكافأة مشابهة، عندئذ يزداد الاحتمال أن نمارس سلوكاً مشابهاً للسلوك النموذج. وبالمثل، نحن نميل إلى أن نحجم عن ممارسة السلوك المشابه للسلوك الذي عوقب من جرائه النموذج. وعليه، فإنه يمكننا القول إن القائد يستطيع أن يؤثر على السلوك الأخلاقي للتابعين من خلال تمثله بهذا السلوك من جهة، ومن خلال مكافأته للسلوك الأخلاقي من جهة ثانية، ومعاقبته للسلوك اللاأخلاقي من جهة ثالثة.

وعلى العكس من منهج التحليل النفسي لفرويد، والذي افتقر الى الدعم البحثي، فإن هناك عدة دراسات عن فاعلية منهج التعلم الاجتماعي، أشارت إلى أن سلوك النماذج ونتائج أفعالها لا تؤثر في التفكير الأخلاقي فحسب، بل تؤثر أيضاً في السلوك المقبول اجتماعياً

العوامل المؤثرة في السلوك الأخلاقي:

يتعرض المديرون والعاملون على حد سواء لمختلف الضغوط، داخلية

وخارجية، التي تدفعهم إلى ممارسة سلوكيات لا أخلاقية، أو تتعارض مع بعض القواعد القانونية. وقد أشارت إحدى الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية أن 56٪ من العاملين يشعرون بضغوط قوية لممارسة سلوكيات غير أخلاقية، وأن 48٪ منهم قد ارتكب فعلاً أفعالاً تتضمن مساءلات قانونية، أو تصرفات لا أخلاقية، خلال السنة السابقة في مكان عملهم (العامري والغالبي، 2007).

وفي مجال الادارة التربوية، فقد اشارت دراسة أجراها سليمان الطراونة (1988) حول أثر الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الاداري التربوي في الاردن على القرارات التربوية التي يتخذها، الى ان هذه الضغوط الاجتماعية تمارس بدرجة كبيرة، وان لها اثراً في القرارات الادارية التي يتخذها الاداري التربوي. كما بينت نتائج الدراسة ان هذه الضغوط الاجتماعية تشمل: الرؤساء، والزملاء، والمرؤوسين، والاتجاهات السياسية، والاعتبارات الاجتماعية، والقرابة والنسب والعلاقة الاسرية، والمحسوبية ورد الجميل، والمؤسسات المتزاملة، والعلاقات الشخصية، والهيئات والمنظمات المهنية والفكرية، والاجهزة والمؤسسات الحكومية، والمراكز الوظيفية الرسمية العليا، والاثرياء، والحالات الانسانية الخاصة، والوجهاء والقيادات الاجتماعية، ووسائل الاعلام، والجنس الاخر.

إن نتائج هاتين الدراستين، وربما غيرهما، تكشف لنا عن قرارات ادارية غير قانونية يتخذها الاداري، تصب في مصلحة طرف (منتفع) على حساب طرف آخر (متضرر)، وهذا هو صلب السلوك الاداري اللااخلاقي. وحتى يتم تحصين رجل الادارة إزاء القرارات الادارية اللااخلاقية، فقد عمدت كثير من المنظمات الى الاهتمام بالبناء الأخلاقي السليم، ووضع التشريعات الناظمة للممارسات الادارية.

واذا كان الحديث قد انصب على السلوك اللااخلاقي، فإن مـرد ذلـك ان مثل هذا السلوك يشكل الاستثناء في عمـل رجـل الادارة. ذلـك ان الاصـل في رجل الادارة هو ممارسة السلوك الاخلاقي في كل أقواله وافعاله. على أن الفرد، قائدا ام موظفا، يستمد سلوكه الأخلاقي متأثراً بثلاثـة عوامـل أساسـية، وهـي: الفرد ذاته (القائد أم الموظف التابع)، والمنظمة التي يعمل فيها، والبيئة الخارجيـة، وذلك على النحو التالي:

1. الفرد ذاته (قائد أم تابع) The Leader/Subordinate himself:

يتأثر السلوك الأخلاقي للفرد (قائدا ام تابعا) بمجموعة من العوامل ترتبط بتكوينه العائلي والشخصي. فالقيم الدينية والمعايير الشخصية والحاجات الفردية وتأثير العائلة والمتطلبات المالية وغيرها تدفع الأفراد إلى نوع أو آخر من السلوك. فالمدير الذي ليس لديه قاعدة قوية مـن الأخـلاق المكتسبة مـن العائلـة والـدين وغيرها، نجد أن قراراته قد تتأرجح في المواقف المختلفة، في ضوء تعظيم مصلحته الشخصية فقط. أما المدير الذي يستند إلى قاعدة أخلاقية قوية، فـإن ثقتـه بنفـسه تكـون أكـبر، وهنـاك تجـانس سـلوكي في قراراتـه. وغـني عـن القـول ان القـيم الأخلاقية التي تعطي الأولوية للنزاهة والعدالـة والكرامـة والاسـتقامة واحـترام النفس، توفر دعائم للمديرين، تسندهم في عملية اتخاذ القرار، وتحميهم من غوى النفس، وتحصنهم ضد الضغوط الاجتماعية، وتجعلـهم أكثـر صـواباً، حتـى لـو كانت الظروف المحيطة غير واضحة، أو غامضة، والضغوط كبيرة.

وكذا الحال مع التابعين (المرؤوسين). ذلك ان السلوك الاخلاقي للتـابعين يتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية، والمنظومة القيمية التي نشأ في ظلـها، وترعـرع في أجوائها. ومن الطبيعـي ان نجـد فـردا نـشأ في ظـل منظومـة سـلوكية راشـدة



وصارمة، ان يتماشى سلوكه المنظمي مع القواعد الاخلاقية المعمول بها، والمتعارف علها. وفي المقابل، فلا غرابة ان وجدنا شخصا لم ينشأ في ظل هذه المعايير القيمية الخيرة، ولم تتم تربيته على هذه المنظومة السلوكية الايجابية، ان يمارس السلوك اللااخلاقي في عمله، لا بل ويسهل عليه قبول هذا النوع من السلوك. وقد يتجاوز هذه المرحلة الى مرحلة تبرير هذا السلوك اللااخلاقي، وقد يصفه بـ"الشطارة"، او "الفهلوة"، او "بركة اليد"، وغير ذلك، مما ستتم مناقشته لاحقا في هذا الفصل.

2. المنظمة The Organization:

إن للمنظمة تأثيراً مهماً في أخلاقيات العمل، من خلال الهيكل التنظيمي الموجود، وخطوط السلطة، وكذلك قواعد العمل، والإجراءات وأنظمة الحوافز، وغيرها. ولا يفوتنا التنويه الى أثر التنظيمات غير الرسمية الموجودة في المنظمة في سلوك الأفراد. على أن للثقافة التنظيمية Organizational Culture السائدة في المنظمة، دورا بالغا في التأثير في اخلاقيات العمل. ويقصد بالثقافة التنظيمية مجموعة القيم والأعراف المشتركة التي تتحكم بالتفاعلات بين أعضاء المنظمة بعضهم مع بعض ومع الجهات الأخرى خارج المنظمة. وهي مؤثر كبير وفاعل في السلوك سواء كان أخلاقياً أو غير أخلاقي، من خلال اعتماد الفرد العامل أو الإداري على هذه الأعراف والقيم ومدى تأكيدها على الالتزام أو عدم الالتزام بسلوكيات معينة.

3. البيئة The environment:

تقوم المنظمات التربوية بأعمالها وتمارس نشاطاتها في بيئة تنافسية تتأثر بقوانين الدولة، وتشريعاتها، وكذلك بالقيم والأعراف الاجتماعية السائدة.

فالقوانين تلزم المنظمات بسلوكيات معينة وتضع معايير لتصرفاتها وبحدود معينة، في حين أن التشريعات تساعد الدولة في الحكم بسلوك المنظمات وجعله متماشياً مع المعايير المقبولة. وكثيراً ما تتدخل الدول بسن تشريعات جديدة بناء على حصول خروقات لقوانين، أو عدم الالتزام بها من قبل بعض المنظمات. إن مجمل التشريعات والقوانين الحكومية، وكذلك الأعراف والقيم الاجتماعية، تعطي تصوراً عن طبيعة المناخ الأخلاقي السائد في منظمة معينة، وهذه بدورها تؤثر في السلوك الأخلاقي للمديرين والمرؤوسين، على حد سواء.

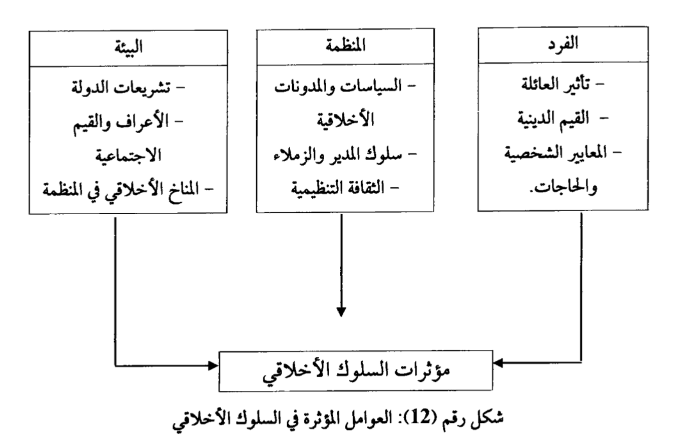
على أن الجو العام لبعض المنظمات لا يشجع المرؤوسين على أن يعملوا بطريقة أخلاقية مسؤولة. وأكثر من ذلك فإن سياسات بعض المنظمات وممارساتها تخلق جواً غير صحي بالمفهوم الأخلاقي. فالبيئة غير الصحية أخلاقياً هي البيئة التي لا يكون فيها لمفاهيم الصدق والأمانة والعدالة أي معنى، والفرد فيها لا يعني له شيئاً أن يكون صادقاً أو أميناً أو مخلصاً. في مثل هذه البيئة يكون العمل الأخلاقي أكثر صعوبة وأحياناً يكون عملاً شاذاً وتتطلب ممارسته جرأة كبيرة، لأن ممارسة العمل الأخلاقي قد تعرض الفرد أحياناً للخطر أو للطرد أو للحرمان من الترقية. وعلى العكس من ذلك، فإن البيئة الأخلاقية يكون فيها الشيء المعقول أو العادي هو قول الصدق أو ممارسة العدالة أو الإخلاص. إن الممارسات غير الأخلاقية التي لا تواجه بتحديات تصبح المعيار السائد في المنظمة. فعندما تعمم الممارسات التي تتضمن شكلاً من أشكال الكذب أو الغش في مكان ما يصبح بإمكاننا أن نضع وصفاً مسبقاً أو أن نتنبأ بنوع السلوك الذي قد يسلكه الفرد في مثل هذه البيئة المنظمية. لذلك كثيراً ما نسمع جدالاً كهذا: كل فرد يزوّر في ضريبة الدخل، لماذا لا أفعل ذلك؟ أو أن نسمع في المدارس: كل الأطفال يدخنون، لماذا لا أدخن؟... كل الأطفال يرمون بالقمامة على

الأرض، لماذا لا أرمي؟... كل الأطفال يغشون في الامتحان، لماذا لا أغش؟ وفي اجابته عن اسئلة كهذه، يقول برنارد (Barnard, 1969) إن مسؤوليات الفرد في المنظمة يجب أن تتفق مع الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية لثقافة المجتمع، وعلينا أن نأخذ بالاعتبار ثلاثة أمور عندما نلتزم بالبيئة الأخلاقية:

1. يجب ان لا تختلف الأخلاقيات في مكان العمل اختلافاً متطرفاً عن الأخلاقيات الموجودة في ثقافة المجتمع الكبير.
2. يجب ألا تنفصل المسؤوليات الأخلاقية عن سياسات المنظمة وممارساتها السلوكية، على افتراض أن تكون هذه السياسات السائدة والممارسات المعقولة هي النزاهة والعدالة والإخلاص، وغيرها.
3. ان السلوك الاخلاقي والمسؤول للافراد في المنظمة لا يمكن ان يضبط او يتطور، او يكتسب صفة الديمومة بالقوة، مع أنه من الممكن أن يكون ذلك.

وهكذا يتضح دور البيئة كأحد المؤثرات في السلوك الاخلاقي. ولذا، يجب أن تكون بيئة العمل مكاناً يرغب فيه الفرد أن يعمل بمسؤولية، وأن يجد هذا العمل أمراً سهلاً. هذه البيئة تتطلب سياسات إدارية ديمقراطية تحترم الفرد، كما أنها تتطلب أيضاً أنظمة ضابطة كي تضبط الأفراد الذين يضعفون أمام الإغراء. لذلك لا بد من إيجاد معادلة توازن بين حرية الأفراد وبين ضبطهم الإداري. فالإدارة التسلطية قد تحرم أعضاء المنظمة من أن يكون لهم كلمة فيما يعملون، وكذلك ترفع عنهم مسؤولية ما يفعلون. ومن جهة أخرى، فإن الإدارة المتراخية يمكن أن تؤدي إلى سوء التصرف وتشجع على العمل غير المسؤول.

والشكل التالي (رقم 12) يوضح العوامل المؤثرة في السلوك الاخلاقي:



شكل رقم (12): العوامل المؤثرة في السلوك الأخلاقي

المصدر: بتصرف عن: العامري والغالبي (2007).

السلوكات اللاأخلاقية في المنظمات التربوية:

بات واضحا ان السلوك الاخلاقي المطلوب انتهاجه في المنظمات؛ سواء من قبل القائد ام الموظف ام المنظمة نفسها، هو السلوك الذي يجسد الجوانب الاخلاقية التي يقرها المجتمع، والذي يستهدف مصلحة الناس، ويحافظ على حقوقهم الاساسية، ويعاملهم بعدالة وحيادية ومساواة، بعيدا عن تحقيق المصالح الشخصية المباشرة. وعليه، فإن اي سلوك اداري لا يتصف بأحد هذه الصفات، او اكثر، يعد سلوكا لا أخلاقيا. على ان واقع الحال يكشف احيانا عن بعض السلوكات التي لا تمثل أحد هذين اللونين: الابيض الاخلاقي، والاسود

اللاأخلاقي، وانما سلوكات تمثل بعض الإشكاليات الأخلاقية. وهذه السلوكات الاشكالية عبارة عن مواقف يصعب فيها التمييز بوضوح بين ما هو صحيح وما هو خطأ. ومن الصعب أن يكون هناك إجماع على هذه المواقف، بسبب عدم وضوح الخصائص المميزة لكل موقف، وكذلك مدى تأثر الموظف أو العامل بفلسفة معينة لتفسير الأخلاق والسلوك الأخلاقي. ونشير في ما يلي الى أهم السلوكات اللاأخلاقية، والتي قد ينظر اليها احيانا على انها من السلوكات الاشكالية في العمل الاداري، سواء على صعيد القائد نفسه، أم الموظف (العامل)، وهي:

1. الفساد الإداري Administrative Corruption:

يقصد به عدم اتباع التعليمات والانظمة والقوانين التي تحكم عمل المؤسسة في مجالات تعيين الموظفين وترقيتهم ومنحهم العلاوات والامتيازات وتثبيتهم وانهاء خدماتهم، وما الى ذلك. ويشمل الفساد الاداري ايضا التورط في ممارسات غير قانونية لمصلحة العمل أو تحقيق مكاسب غير مشروعة للمنظمة، او دفع الرشاوى، وغيرها.

2. الفساد المالي Financial Corruption:

وهو شديد الصلة بالفساد الاداري، ووليده. ويقصد به عدم اتباع التعليمات والانظمة والقوانين المرتبطة بايرادات المنظمة او مصروفاتها، سطوا أم تبذيرا، سواء للصالح الشخصي، ام لصالح احد العاملين في المنظمة.

3. إساءة إستخدام موارد المنظمة Abusing of Organizational Resources

ويقصد بها إساءة استخدام الموارد المادية والمالية للمنظمة، وتسخيرها

للأغراض الشخصية، او لصالح جهات اخرى، مثل إساءة استغلال السيارات، والإنترنت، والهواتف، والتجهيزات الأخرى، المكتبية وغيرها.

4. التمييز Discrimination:

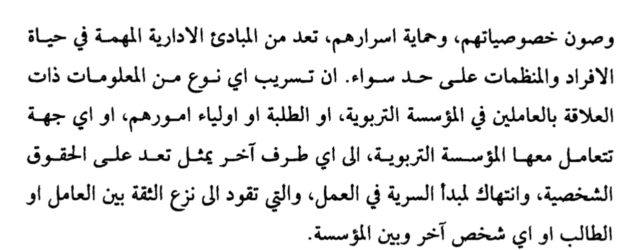
ويقصد به عدم الاخذ بمبدأ العدالة التوزيعية، التي تحتم توزيع الموارد وتخصيص المخرجات (كالتعيين وتحديد الراتب والترقية والمكافآت وغيرها) على العاملين دون تمييز بسبب الجنس ام العرق ام اللون ام العمر ام الدين ام الانتماء السياسي.

5. تضارب المصالح Conflict of Interest:

في كل عمل يكون هناك مصالح شخصية ومصالح تنظيمية. وقد اوضحت المدارس الادارية المختلفة بدءا من مدرسة الادارة الكلاسيكية على مبدأ خضوع المصالح الفردية للمصلحة العامة. على ان الامر لا يخلو احيانا من التعارض بين هذين النوعين من المصالح. وتحصل مثل هذه المواقف عندما تتعارض وتختلف مصلحة الفرد في موقف معين عن مصلحة المنظمة. ومن الأمثلة على ذلك قبول هدايا أو رشاوى مقابل اتخاذ قرارات لصالح من دفع هذه الهدايا أو الرشاوى، وكذلك الأمر عندما يكون هناك عمل خاص يملكه أو يديره أحد الموظفين وهو مشابه لعمل المنظمة، حيث أن تشجيع الزبائن على التعامل مع العمل الخاص لتحقيق المصلحة الشخصية على حساب مصلحة المنظمة.

6. الاخلال بثقة الزبون Destroying Customer Confidence:

إن المحافظة على حقوق العاملين في المنظمة التربوية، او المتأثرين بخدماتها،



وصون خصوصياتهم، وحماية اسرارهم، تعد من المبادئ الادارية المهمة في حياة الافراد والمنظمات على حد سواء. ان تسريب اي نوع من المعلومات ذات العلاقة بالعاملين في المؤسسة التربوية، او الطلبة او اولياء امورهم، او اي جهة تتعامل معها المؤسسة التربوية، الى اي طرف آخر يمثل تعد على الحقوق الشخصية، وانتهاك لمبدأ السرية في العمل، والتي تقود الى نزع الثقة بين العامل او الطالب او اي شخص آخر وبين المؤسسة.

7. التجاوز أو التحرش الجنسي Sexual Harassment:

ويقصد به مجمل التصرفات التي تسبب عدم الشعور بالراحة في مكان العمل والمتعلقة بالتجاوز بألفاظ مخجلة أو تعبيرات شفهية أو تصرفات تخدش الحياء ذات طابع جنسي وخصوصاً على المرأة العاملة.

8. العنف اللفظي او الجسدي Physical and Verbal Violence:

ويقصد به استخدام القائد (واحيانا الموظف) للألفاظ النابية، وتوجيه الاهانات اللفظية التي تتجاوز حد التأديب أو التأنيب حيال بعض السلوكات الخاطئة. وغني عن القول ان مثل هذا العنف يصل اعلاه حين يتم استخدام اطراف الجسم (كالايدي والارجل)، واية اداة لايذاء اي شخص آخر ذي علاقة بالمنظمة.

9. استغلال العاملين Sweatshops and Exploitation of Subordinates:

إن الترجمة الحرفية لهذا المصطلح هي "الورشة المجهدة"، وتعني المنظمات التي تستخدم عاملين بأجور منخفضة جداً، وتشغلهم ساعات عمل طويلة، في ظل ظروف عمل سيئة. وربما تكون مثل هذه الصورة القاتمة اشد وضوحا في بعض

مؤسسات القطاع الخاص، التي تستهدف الربح الفاحش، حتى وان كان على حساب الموظف. وعلى الرغم من ان معظم الدول قد سنت تشريعات خاصة تحكم مثل هذه الجوانب؛ وخاصة الاجور وساعات العمل، الا ان هناك خرقاً لهذه التشريعات، وتجاوزاً لها، وتحايل عليها، يساعد في ذلك غياب تنظيمات عمالية تحمي حقوق هؤلاء. أما في المؤسسات التربوية التابعة للقطاع العام (الحكومة)، فعلى الرغم من ان القوانين والانظمة العمالية قد حددت الاجور وساعات العمل، وما الى ذلك من حقوق للموظف، الا اننا نشهد بعض التجاوزات في هذا المجال احيانا.

10. تشويه الاتصالات Distortion of Communications:

وهذه تمثل حالة نقل المعلومات بين مختلف الأطراف بطريقة تؤدي إلى إلحاق الضرر بالعاملين وبالمنظمة. ويعد الكذب، والمبالغة في نقل الاخبار، وبث الإشاعات، من اكبر المشكلات في مجال الاتصالات.

11. التراخي وعدم الاخلاص في العمل:

Organizational Slack And Unloyalty

إن عدم الإخلاص في العمل، وغياب التفاني في اداء الواجبات الموكولة الى الموظف، والتراخي في اداء العمل؛ سواء من حيث الوقت اللازم لاداء العمل، ام من حيث دقة الانجاز، تعد من السلوكيات اللاأخلاقية، واتي تنعكس سلبا على تحقيق اهداف المنظمة التربوية بالشكل المطلوب. وفي هذا نستذكر الحديث النبوي الشريف "إن الله يحب اذا عمل احدكم عملا ان يتقنه"، وقوله صلى الله عليه وسلم "من أخذ الاجر حاسبه الله في العمل".



12. السكوت عن الفساد والصمت حيال السلوك اللاأخلاقي:

Organizational Silence Towards Corruption and Unethical Behavior

إن مشاهدة السلوك اللاأخلاقي، والعلم به، وعدم التنبيه له، إعمالا لمبدأ الامر بالمعروف والنهي عن المنكر، وكذلك عدم الافصاح عن هذا السلوك اللااخلاقي، وكشفه، ربما لا يقل سوءً عن القيام به. ان السكوت عن الفساد، وممارسة الصمت أو التعامي عن السلوكات اللااخلاقية هو في ذاته سلوك لااخلاقي. صحيح ان العواقب لكشف هذا السلوك ربما لا تكون سليمة، وخصوصا على صغار الموظفين، الا ان الساكت عن الحق في عرف الثقافة الاسلامية، وربما غيرها من الثقافات، شيطان اخرس.

تبرير السلوك اللاأخلاقي:

أصبح من مكرور القول ان السلوك (الاخلاقي ام اللااخلاقي) للافراد يتأثر بأساليب التربية والتنشئة الاجتماعية. وفي ما يتعلق بالسلوك اللااخلاقي تحديدا، فمن الطبيعي ان نجد فردا لم ينشأ في ظل منظومة سلوكية راشدة وصارمة، ان لا يتماشى سلوكه المنظمي مع القواعد الاخلاقية المتعارف علها، وان يمارس السلوك اللااخلاقي في عمله، لا بل ويسهل عليه قبول هذا النوع من السلوك. إن هؤلاء الافراد الذين يقومون بأي سلوك لا أخلاقي في المنظمات التربوية، والتي تكون موضع مساءلة، يحاولون تقديم مبررات ليقنعوا أنفسهم بمشروعية هذه السلوكات، وبصحة ما يعملون. إن تبرير السلوك اللاأخلاقي

Rationalization for Unethical Behavior غالبا ما يأتي في إطار أربعة تفسيرات للقيام بمثل هذه السلوكيات:

1. الاعتقاد بمشروعية السلوك: وذلك من خلال إقناع النفس بأن السلوك الحاصل لا يدخل حقيقة في إطار اللامشروعية، أو عدم القانونية، ولذلك فإن الإداري أو العامل يقوم به.
2. التقليد والمحاكاة: ينطلق الفرد هنا من قناعته بأن جميع الأفراد في المنظمة يتصرفون وفق مصالحهم الشخصية أولاً، وضرورة تعظيم هذه المصالح، لذلك فهو يقلدهم، لانه لا يقل حيلة عنهم، ولم يأت بجديد.
3. الاعتقاد بعدم اكتشاف السلوك: وينطلق الفرد هنا من ان سلوكه قضية سرية ومخفية، ولن يطولها بالمعرفة، او يكتشفها احد، سواء من داخل المنظمة أو من خارجها.
4. الشعور بالحماية: وهنا ينطلق الفرد في ممارسته للسلوك اللااخلاقي من قناعته بأنه فرد محمي، وان جهة معينة صاحبة نفوذ وتأثير سوف توفر له الحماية، في حال فضح أمره.

بناء المنظومة الأخلاقية في المنظمات التربوية:

إن بناء منظومة اخلاقية في المنظمات التربوية، لتحكم عمل جميع العاملين فيها، قادة أم تابعين، لهو أمر في غاية الاهمية. ذلك ان السلوك الاخلاقي يجب ان يكون هو عنوان أي مؤسسة، وعلى وجه الخصوص التربوية منها. إن بناء منظومة اخلاقية في المؤسسات التربوية يستدعي القيام بمجموعة من الاجراءات، ومنها:

1. وجود تشريعات واضحة ومحددة لمختلف جوانب العمل.
2. وجود تشريعات واضحة ومحددة تبين الاجراءات التي تتخذ حيال اي سلوك لاأخلاقي يمارسه أي موظف في المنظمة، وتوضح كذلك العقوبات التي تتخذ بحق اي متورط.
3. إعمال مبدأ الشفافية الادارية في جميع انشطة المنظمة.
4. إعداد برامج لتدريب القادة والعاملين في مجال اخلاقيات العمل. إن مفهوم التدريب لبناء المنظومة الأخلاقية في المنظمة أو الأفراد العاملين فيها يتمحور حول إعداد برامج تخص تدريب العاملين على معرفة مختلف الجوانب الأخلاقية في القرار الإداري، وكيفية تمييز المواقف الأخلاقية من غيرها. إن هذه البرامج تساعد الأفراد على دمج المعايير الأخلاقية العالية في سلوكهم وتصرفاتهم اليومية. وقد تجلى الاهتمام بالتدريب في هذا المجال بإدخال كبرى الجامعات ومدارس إدارة الأعمال مقررات وبرامج تدريبية في مناهجها تتضمن التوعية والإعداد الجيد في مجال السلوكيات الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية. ومن المفيد هنا استعراض قائمة مختصرة بخطوات ينصح باعتمادها لفحص الإطار الأخلاقي للقرارات، وكالآتي:

أ. إدراك الإشكاليات الأخلاقية المحتملة.

ب. جمع المعلومات والتأكد من الحقائق.

ج. تشخيص الخيارات المتاحة.

د. فحص كل خيار من ناحية الشرعية والصواب والدقة والفوائد المرجوة.

هـ. اتخاذ قرار بشأن أحد الخيارات.

و. إعادة التدقيق في القرار من خلال السؤال التالي: كيف سيكون موقفي إذا عرفت عائلتي بقراري هذا؟

ز. إعادة التدقيق في القرار ثانية من خلال السؤال التالي: كيف سيكون موقفي إذا نشر القرار، أو تناقلته وسائل الاعلام؟

ح. بناء على ما سبق، يتم اتخاذ القرار.

لقد دأبت كثير من المنظمات التربوية على إصدار لوائح مكتوبة تسمى المدونات أو الدساتير الأخلاقية، أو مواثيق الشرف (Code Of Ethics)، وهي عبارة عن مجموعة من القيم والمعايير والمبادئ الأخلاقية المكتوبة في لائحة، والتي توجه سلوك العاملين في المنظمة، وسلوك المنظمة ذاتها، وأفعالها. كما أنها إنها توفر دليلاً إرشادياً لمعالجة مختلف المواقف التي تثار فيها إشكاليات أخلاقية. وتصبح هذه المدونات بالتالي دساتير يمكن العودة إليها في حالة حصول تجاوزات غير مشروعة أو غير أخلاقية.

وتجدر الإشارة هنا إلى قضية مهمة تحصل في كثير من المنظمات، تسمى الإفصاح عن الجوانب اللاأخلاقية (Whistle - blowing)، والتي تعني قيام بعض الموظفين أو العاملين بالإفصاح عن ممارسات أو تصرفات غير قانونية أو غير شرعية أو غير أخلاقية، يقوم بها بعض المديرين أو المسؤولين في المنظمة، أو في أي قسم من أقسام المنظمة، إلى جهات خارجية مثل مراسلي الصحف أو المسؤولين الحكوميين أو بعض الدوائر الرسمية، كهيئات مكافحة الفساد، او مراكز حقوق الانسان.

لقد بينت تجارب كثيرة ان الموظفين الذين يقومون بالافصاح عن السلوكات اللاخلاقية يتعرضون عادة لمضايقات وضغوط ربما تؤدي إلى طردهم

أو إبعادهم عن مكان عملهم. ولهذا، فإن الغالبية العظمى من الموظفين يحجمون عن هذا السلوك الاخلاقي، والمتمثل في الكشف عن الكثير من الممارسات الخاطئة أو اللاأخلاقية في المنظمات. ولغرض التقليل من حالات الإفصاح هذه فقد تتبع المنظمات وسائل متعددة للحد منها وجعلها حالة داخلية أي أن الإفصاح يكون داخلياً لإدارة المنظمة. ومن الأساليب المتبعة في هذا الإطار توفير خط ساخن Hot Line يضمن سرية المتحدث ولا يفصح عن شخصية، وكذلك إعداد برامج تدريبية للعاملين تشجعهم على الإفصاح الداخلي وعدم تعريض المنظمة للفضائح. ولكن هناك منظمات وإدارات تحاول أن تمنع حصول هذا الأمر خارجياً أو داخلياً عن طريق فرض رقابة صارمة من خلال سلسلة طويلة من المراجع والأوامر، وكذلك تقوية الولاء التنظيمي داخل مجموعات العمل، بحيث لا يمكن تجاوز مشرفي العمل، وبالتالي التغطية على التصرفات اللاأخلاقية خوفاً من الفضائح.

وبشكل عام فإن المنظمة التربوية، وإذا ما أرادت أن تكون منظمة أخلاقية، ومسؤولة اجتماعياً فإن عليه الاهتمام بثلاثة ركائز أساسية، لا بد أن يجري بناؤها وتقويتها، وهي الأخلاق الفردية، والقيادة الاخلاقية، وبنية المنظمة، وذلك على النحو التالي:

2. الأخلاق الفردية، وتشمل:

1. النزاهة.
2. الكرامة.
3. روح الإيحاء بالثقة.
4. العدالة عند معاملة الآخرين.

5. التصرف الأخلاقي.
6. السعي الدائب لتطوير الذات أخلاقياً.

3. **القيادة الأخلاقية، وتشمل:**

1. تمثل السلوك الأخلاقي لتكون انموذجا للمرؤوسين.
2. تنمية القيم الأخلاقية في المنظمة.
3. بث ونقل القيم والممارسات عبر أقسام المنظمة.
4. استخدام سياسة مكافأة الإداريين والعاملين ذوي السلوك الأخلاقي.
5. تحجيم ومكافحة السلوكيات غير الأخلاقية.

4. بنية المنظمة وأنظمتها، وتشمل:

1. ثقافة المنظمة.
2. دستور أخلاقي؛ ميثاق شرف، مكتوب.
3. التزام أخلاقي بعيد المدى.
4. تعيين مدير مسؤول عن الجوانب الأخلاقية.
5. تدريب وبرامج تدريبية على الجوانب الأخلاقية.
6. آليات لتشجيع الإفصاح عن الجوانب اللاأخلاقية.

القيادة الأخلاقية:

يعد موضوع الأخلاق في القيادة من المواضيع التي ربما يشعر الفرد أنها معروفة ضمناً، ومن خلال الخبرة، ولا ضرورة لبذل الجهد في دراستها. والمشكلة الرئيسية التي تواجه علم الأخلاق التطبيقي هي أن الباحثين والعلماء يشعرون

أحياناً أن القيم الأخلاقية المتعلقة بحقولهم وتخصصاتهم يمكن إدراكها وممارستها من خلال معرفتهم العملية وحسهم العام، أو من خلال حدسهم الشخصي. هذا بالإضافة إلى أن الكتابات الفلسفية حول موضوع الأخلاق غالباً ما تهمل أو ترفض لأنها تبدو غير ملائمة وغير مفيدة للأفراد الذين يكتبون عن الأخلاق في مجال تخصصاتهم. ويدعم وجهة النظر هذه ما أشارت اليه كيللا **(Ciulla, 1998)** من أن المؤلفين والباحثين في مجال القيادة لا يبذلون جهداً كافياً في الكتابة عن الأخلاق، وتأخذ مثالاً على ذلك كتاب جوزيف روست **(Joseph Rost, 1991)** بعنوان "القيادة في القرن الحادي والعشرين". اذ وجدت أن فصل الأخلاق في هذا الكتاب مختلف عن الفصول الأخرى بقلة مراجعه. وفي فصل الاخلاق هذا، يشير روست إلى أنه لا يوجد أي نظام أخلاقي قيمي يساعد القادة والأتباع في اتخاذ القرارات حول التغيرات التي يريدون تحقيقها في منظماتهم. كما أنه ينتقد جميع النظريات الأخلاقية ويتهمها بأنها عديمة الفائدة. ويضيف روست أن أنظمة الفكر الأخلاقي التي استخدمت في الماضي والتي ما زالت تستخدم غير ملائمة لصنع القرارات والأحكام الأخلاقية عن محتوى القيادة.

لقد أشارت كيللا **(Ciulla, 1998)** الى ان مراجعة الأدب التربوي المتعلق بأخلاقيات القيادة في مجالات علم النفس والتربية والدين والفلسفة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والعلوم السياسية لم تقدم أفكاراً أو مناقشات متعمقة. اذ كانت المقالات إما عن مشكلة معينة أو جانب معين من القيادة، أو أنها مقالات تمجيدية عن أهمية الصدق والأمانة في القيادة. وتمضي كيللا قائلة إن مناقشة الأخلاق في أدبيات القيادة مجزأة ومبعثرة، بحيث يصعب وجود مرجع لأعمال سابقة عن الموضوع، حتى أن الدارس يشعر أن معظم المؤلفين يكتبون عن الموضوع وكأنهم يبدأون من نقطة الصفر.

وعلى غرار ما أكدت عليه كيللا، فقد قام روست **(Rost, 1991)** بدراسة مجموعة كبيرة من تعريفات القيادة المأخوذة من حقب زمنية مختلفة، ولاحظ أن هذه التعريفات لا تختلف جوهرياً في معنى القيادة، وأنها تتشابه في نظرتها إلى القيادة بأنها نوع من العمليات والأفعال أو التأثيرات التي تدفع العاملين إلى القيام بأعمالهم، لكنها تختلف اختلافاً كبيراً في دلالاتها ومضامينها بشأن العلاقة بين القائد والأتباع. إذ إنها تختلف في كيف يحمل القائد أتباعه على القيام بالعمل: هل هو بالضغط، أم بالتنظيم، أم بالإقناع، أم بالتأثير، أم بالإلهام؟ وكيف يتم اتخاذ القرار بما يجب إنجازه: هل يتم بالطاعة، أم بالاتفاق، أم بقرار من القائد، أم بالتأمل بالأغراض المتبادلة بين القائد والأتباع؟

وهكذا يتضح أن نقد روست Rost لتعريفات القيادة هو في حقيقة الأمر نقد للطريقة التي تصف فيها هذه التعريفات الالتزامات الأخلاقية الكائنة في العلاقة بين القائد والأتباع. فالذين يؤمنون بالقيم الديمقراطية وينبذون القيم الشمولية والتسلطية تكون التعريفات الأقل جاذبية لهم والأكثر نفوراً هي تلك التي تظهر اتجاهات القسر والتسلط والمناورة دون أخذ أي اعتبار لمدخلات التابعين. وتشير البحوث إلى أن أكثر التعريفات جاذبية بالمعنى الأخلاقي هي تلك التي تخلو من القسرية وتوحي بالتشاركية والديمقراطية، والتي تنطوي على عنصرين مهمين: العنصر التأثيري، بمعنى أن هناك درجة من الامتثال الطوعي من جانب الأتباع، وعنصر الاعتراف بأن الأتباع هم شركاء للقائد في رسم أهداف المنظمة، والاعتراف بقيمهم وحاجاتهم وبوجهات نظرهم. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن أولى المنظمات التي تحتاج إلى مثل هذا الاعتراف هي المنظمات التربوية (دواني، **2001**).

إن الحديث عن السلوك الأخلاقي قد أوضح بما لا يدع مجالا للشك أهمية القيادة، وقدرتها ليس على الاحتكام للسلوك الاخلاقي في ممارساتها القيادية فحسب، بل وفي ترسيخ هذا النمط السلوكي لدى المرؤوسين، واشاعة ثقافة السلوك الأخلاقي، ومحاربة السلوك اللاخلاقي في المنظمة. لقد تزايد اهتمام المنظمات، لا بل والأسر والمجتمعات بالجوانب القيمية والأخلاقية في سلوك الأفراد والمؤسسات، وبخاصة في مجالات التربية والإدارة. ومن هنا اتسع نطاق الدعوة في السنوات الأخيرة إلى ضرورة اعتبار القيم والأخلاق مكوناً أساسياً من مكونات القيادة والإدارة. وتصاعد الاهتمام برؤية المؤسسة (Vision) ورسالتها (Mission)، اللتين تربطان فيما بين الأبعاد القيمية والمهنية للمنظمة، كما ازداد الاهتمام بثقافة المؤسسة. ونتج عن هذا الاهتمام ولادة مفهوم القيادة الاخلاقية Ethical Leadership.

والقيادة الأخلاقية نمط قيادي يرتكز إلى أخلاقيات القادة، وفيه تفوق الأخلاق مفاهيم القوة والسلطة، لتعزز استناد القائد والعاملين إلى طموحات وحاجات متبادلة. ويرى ستونر وفريمان **(Stoner &Freeman, 1992)** أن القيادة الأخلاقية هي ذلك النوع من القيادة الذي يستطيع أن يحدث تغييراً اجتماعياً يلبي الحاجات الحقيقية للتابعين. وكنمط قيادي، تتضمن القيادة الأخلاقية مفاهيم معيارية وسياسية ديمقراطية، ومفاهيم رمزية للقيادة. وفي القيادة الأخلاقية تمثل القيم جزءاً مركزياً من مجمل الممارسة القيادية والإدارية. وتفترض القيادة الأخلاقية أن الجوهر الأساسي للقيادة ينبغي أن يتركز على قيم القادة، وأخلاقهم.

مبررات نشوء القيادة الأخلاقية:

مما لا شك فيه أن التوجه نحو القيم والأخلاق واختيار القيادات الأخلاقية يأتي في ظل انتشار قيم السوق وأخلاقه لعقود طويلة، لا بل إن الصراع بين القيم الاجتماعية المثلى وقيم السوق المادية كان صراعاً مستمراً وما يزال. وفي دراسة ذات صلة، كتب جيني (Gini) عن القيادة الأخلاقية وأخلاقيات العمل، فيقول إن استطلاعاً مشتركاً أجرته صحيفة نيويورك تايمز (New York Times) ومحطة أخبار سي. بي. إس. (CBS) الأمريكيتان في عام 1985 قد كشف أن (55٪) من الشعب الأمريكي يعتقد أن الأغلبية العظمى من قيادات المؤسسات التنفيذية لا يتمتعون بصفة الأمانة، وأن (59٪) من الشعب الأمريكي يعتقدون أن جرائم ذوي الياقات البيضاء من كبار المسؤولين تحدث بصورة منتظمة. وتشير دراسة مسحية أخرى أجرتها صحيفة وول ستريت جورنال (Wall Street Journal) في عام 1987 أن (671) مسؤولاً تنفيذياً قالوا أن الأخلاق تعيق العمل الناجح، وأن أكثر من (50٪) من العينة خرقوا القواعد من اجل تحقيق تقدم في العمل (Gini,1996).

القيادة الأخلاقية والإدارة التربوية:

أشار كثير من التربويين إلى إنعاش القيادة الأخلاقية، مفهوماً ومبادئ وممارسة، وطالبوا بضرورة تعليم القيم في المدارس، بعد أن ساد شعور بأن الاهتمام الغربي بشكل عام قد تركز طيلة قرن كامل تقريباً على القيم البراجماتية، وأخلاقيات السوق، والتشبث بالمادة على حساب الروح.

وفي هذا السياق، فقد انتقد ماكسي (Maxcy, 1999) استبعاد البعد الأخلاقي في الإدارة التربوية في الولايات المتحدة الامريكية لعقود طويلة. ويقول

ماكسي إن علماء الإدارة التربوية قد بذلوا جهوداً حثيثة في هذا القرن لدمج المدرسة في علم الإدارة مع استفادة واسعة من منجزات علم النفس وعلم الاجتماع، وإنه لمن سوء الحظ أن البعد الأخلاقي قد سقط منذ عهد مبكر، حتى إذا ما جاء القرن الحادي والعشرين كان مصطلح "الإدارة الأخلاقية" قد أصبح كما لو كان مركباً من كلمتين متنافرتين. ويشير ماكسي إلى أنه يوجد مصدران للأخلاق في الإدارة التربوية، هما:

1. الخبرة الشخصية: بمعنى أن كل إنسان كيان متفرد، ولديه إحساس أخلاقي بالصح والخطأ، وأن مسؤولية الفرد أن يمارس ضميره الأخلاقي من حيث التعاطف، والعدل، وضبط النفس، وغير ذلك.
2. ثقافة المجتمع: بمعنى أن كل انسان يتأثر باسلوب التنشئة المجتمعية التي يخضعه المجتمع لها، عدا عن تشربه لعادات المجتمع، وتقاليده، واعرافه، وانماطه السلوكية، مما يرسم له ملامح السلوك الاخلاقي المقبول، ويؤطر له ملامح السلوك اللااخلاقي المرفوض مجتمعيا.

ويرصد (ماكسي) ثلاثة اتجاهات حيال موقع الأخلاق ودورها وتعليمها في القيادة التربوية والمدرسية، وذلك على النحو التالي:

1. المجموعة الأولى تطالب "بأخلاقيات من أجل القيادة" (**Ethics for Leadership**)، وهذه تقتضي تعليم الإداريين الفلسفة الأخلاقية العامة، لأنها صالحة لكل زمان ومكان، وأن من يتعلمها ويمارسها يكون مديراً أخلاقياً.
2. والمجموعة الثانية تدعو إلى أخلاقيات في القيادة (Ethics in leadership)، ويعتقد ممثلو هذا الاتجاه أن أخلاقيات القيادة تتأتى عن طريق البحث

الإداري، وعندما تكتمل وتتراكم ويتم إغناء المعلومات حولها، تنقل إلى المدارس للتطبيق.

3. أما المجموعة الثالثة، فتدعو إلى أخلاقيات القيادة (Ethics of leadership)، بمعنى أن الأخلاق جزءً لا يتجزأ من القيادة، وبما أن القيادة لا تتم في فراغ، فلا معنى لاستعادة فلسفات تاريخية قديمة أو فلسفات من خارج ثقافة المدرسة. فأخلاقيات المدرسة تحتاج إلى العدل، والمساواة، والحرية، والسلطة، والأمانة، والصدق في السلوك وهو ما يعرف بالقيادة الأخلاقية. إن القيادة الأخلاقية في المدارس مسألة معيارية، وهي في هذا السياق فن عملي أيضاً.



الفصل السادس

القيادة المدرسية

"مدير المدرسة قائد تربوي"



الفصل السادس
القيادة المدرسية
"مدير المدرسة قائد تربوي"

1. مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها.
2. مدير المدرسة الفعال.
3. معايير القيادة المدرسية.
4. القيادة المدرسية والمجتمع المحلي.
5. القيادة المدرسية وتنمية المعلمين.

الفصل السادس
القيادة المدرسية
"مدير المدرسة قائد تربوي"

مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها:

لعلنا فيما سبق من حديث عن القيادة التربوية لم نكن نركز البحث على مستوى بعينه من مستويات القيادة التربوية؛ سواء على صعيد التعليم العام المدرسي، أم التعليم العالي (المتوسط أم الجامعي). ذلك أننا نؤمن بأن هناك تشابهاً كبيراً (وليس تاماً) في النظريات والمبادئ والتطبيقات القيادية في جميع المؤسسات التربوية بغض النظر عن نوعها أو مستواها.

إلا أننا قد أفردنا هذا الجزء من هذا السفر لمناقشة مفهوم القيادة المدرسية، وتوضيح جوانب وماهية الشعار التربوي الذي تنطق به حناجر التربويين بلا استثناء وهو أن "مدير المدرسة قائد تربوي". ذلك أننا نؤمن بأن المدرسة هي معقل التعليم الأول، وحجر الأساس في المنظومة التربوية. فإن صلحت، فقد صلح ما بعدها من مؤسسات، وإن هي دفعت للمجتمع بخريجين أكفياء، فقد هانت مهمة مؤسسات التعليم التي تليها، والعكس بالعكس صحيح.

ونميل في هذا السفر إلى تعريف القيادة المدرسية على أنها "مقدرة مدير المدرسة على التأثير في سلوك العاملين في المدرسة، وفي مقدمتهم المعلمون، للعمل برغبة، من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

ويقوم على القيادة المدرسية قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة المدرسية؛ التي تعنى بتسيير شؤون المؤسسة التربوية تسييراً روتينيا، إلى التأثير السحري في

العاملين معه في المدرسة، بما يوفر لهم من فرص الإبداع والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف مدرستهم على الوجه الأكمل. وعليه، فإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتوقف على قدرات القائد المدرسي التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم.

وهكذا تتضح لنا أهمية وظيفة القيادة المدرسية. تلك الوظيفة التي تتمنى على كل مدير مدرسة، أن يتطور بفكره وسلوكه إلى أن يبلغ مرتبه القائد، الذي يأخذ على عاتقه الرقي بمدرسته، وتجويد أدائها. ذلك أن الناظر إلى حال كثير من المدارس المتميزة، وفي مختلف أقطار العالم، يجد أن أحد الأسباب الرئيسة وراء تقدمها هو وظيفة القيادة المدرسية. أما المدارس المتهالكة والفاشلة، فإنها لم تصل إلى مستوى الفشل إلا لافتقادها لهذه القيادة المدرسية الفاعلة.

لقد أجمع باحثو الإدارة التربوية، ومنظرو القيادة التربوية، وممارسوها على حد سواء، على هذه الحقيقة التي لم تعد بحاجة إلى برهان؛ ألا وهي دور القيادة المدرسية في زيادة كفاءة المدرسة، وتحسين فاعلية أداءها، وتجويد عملياتها. وكان للتطورات المتلاحقة في علم القيادة المدرسية، وكان لتطبيق مفاهيم هذه القيادة المدرسية الأثر الفعال في رفع أداء المدرسة.

ومن هنا فليس غريباً أن كثيراً من الدول قد اتجهت إلى تطوير التعليم وتحديثه عن طريق التفكير في إيجاد قيادات مدرسية فاعلة ومدربة تدريباً يتناسب ومتطلبات العصر، ويتناغم مع التطورات التكنولوجية والاجتماعية التي يشهدها العالم اليوم. وقد عمدت الأنظمة التربوية المتقدمة إلى التأكيد على ضرورة توافر مواصفات وقدرات أساسية لدى مدير المدرسة من حيث هو القائد التربوي في مدرسته، وهي استجابة موضوعية لمقتضيات العصر، لكي يستطيع القائد

التربوي أن يمارس دوره القيادي في التأثير في الآخرين، وتوحيد جهودهم وحشد طاقاتهم واستثمارها من أجل تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة.

وعليه، فلم تعد مهمة القائد التربوي في الإدارة المدرسية الحديثة تقليدية وروتينية، بل أصبح القائد التربوي المدرسي حجر الرحى في تحسين العملية التربوية وتطويرها. على أن نجاح القائد التربوي المدرسي في تحقيق أهداف مدرسته يتوقف على عدة عوامل، وفي مقدمتها ما يتمتع به هذا القائد التربوي من قدرات (إمكانية أداء العمل)، ومهارات إدارية وقيادية (أداء العمل بسرعة ودقة).

مدير المدرسة الفعال:

ما تزال البشرية، ومنذ مطلع تسعينيات القرن العشرين المنصرم، تشهد جملة من التغيرات الاقتصادية والمخترعات التكنولوجية والتحولات الاجتماعية، التي كان من أبرز معالمها الكثرة والسرعة. وقد انعكست هذه التغيرات على المدرسة، فأثرت على أهدافها ومنهاجها وأساليب التعليم فيها، زيادة على مدخلاتها المختلفة. ولم يكن مدير المدرسة بمنأى عن هذه التحولات، إذ طرأ تغير ملحوظ على أدوار مدير المدرسة ومسؤولياته، بحيث أصبحت هذه الأدوار تشمل ما يلي:

1. الدور الإداري التنفيذي (مدير تنفيذي): ويتضمن هذا الدور توفير الظروف المادية والعناصر البشرية اللازمة لتسيير العملية التربوية، كتوفير الأثاث والكتب ومتابعة التأخر والغياب والمحافظة على سلامة المبنى المدرسي وغير ذلك.

2. الدور الفني الإشرافي (مشرف تربوي مقيم): ويتضمن هذا الدور قيادة



عملية التجديد والتطوير للعملية التربوية في مدرسته، وحفز المعلمين وتشجيعهم على الخلق والابتكار، وتوفير فرص النمو المهني لهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية.

3. الدور الاجتماعي (ربط المدرسة بالمجتمع المحلي): ويتضمن هذا الدور إيجاد علاقة بين المدرسة والمنزل، مما يفتح مجالاً للتعاون بين المعلمين والآباء من جهة، وربط المدرسة بقادة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة بحثاً عن تأثير متبادل بين المدرسة وهذا المجتمع المحلي من جهة أخرى (السعود، **2009**).

وتشير الدراسات التي تناولت واقع السلوك الإداري لمديري المدارس ومديراتها أن عمل هؤلاء المديرين والمديرات يتصف بالإيجاز والتجزئة والاحتكاك أو الاتصال المتنوع لقطاعات كثيرة من الناس. فمثلاً يقضي مدير المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي (80٪) من وقت العمل في اليوم الدراسي الواحد في مقابلات قصيرة، متوقعة وغير متوقعة، مع المعلمين والمستخدمين والطلبة والآباء وغيرهم. أما العمل المكتبي فنسبته (12٪) في حين يصرف الوقت الباقي (8٪) في إجراء واستقبال المكالمات الهاتفية. وتكاد تكون هذه النسب مختلفة بعض الشيء في الدول التي يتمتع نظامها التربوي بدرجة عالية من المركزية. إذ تشير دراسة واقع السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية في الأردن إلى أن مدير المدرسة يقضي (25.2٪) من وقته أثناء العمل اليومي في الاجتماعات واللقاءات المحددة وغير المحددة، و(21.8٪) في الأعمال المكتبية، و(1.7٪) في إجراء واستقبال المكالمات الهاتفية، و(17.3٪) في التعليم والإشراف التربوي، و(21.8٪) في جولات مراقبة، و(8.3٪) في أعمال شخصية ونشاطات أخرى. وتكاد تكون أنماط العمل هذه متشابهة من حيث النوع ولكنها مختلفة من

حيث النسبة أو الحجم عند معظم مديري المدارس، سواء من يصنف منهم على أنه أكثر فاعلية (المدير الفعال) أم من يصنف على أنه أقل فاعلية (المدير غير الفعال) (السعود، **1994**).

على أن أهمية السلوك القيادي لمدير المدرسة، والمهمات التي توكل إليه، ومسؤولياته نحو إرشاد المعلمين ونموهم المهني، ونحو تعلم الطلبة والبيئة المؤثرة في عملية التعلم والتعليم، وغيرها، تجعل المربين والباحثين ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه ذو شخصية قيادية مهمة ومؤثرة، ويعولون عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة على أكمل وجه.

ولما كان لمدير المدرسة مثل هذه الأهمية في إنجاح العملية التربوية في المدرسة، فقد كثرت الدراسات والبحوث التي تعنى بطريقة اختيار المدير وتأهيله وحفزه على البذل والعطاء، باعتباره مدخلاً تربوياً أساسياً يؤثر تأثيراً مهماً في مخرجات المدرسة. وبدأت هذه الدراسات منذ مطلع سبعينيات القرن العشرين تحاول استكشاف خصائص مدير المدرسة الفعّال والتي تجعله يتميز عن غيره من المديرين. ولقد توصلت تلك الدراسات (**Manasse,1985**) إلى أن مدير المدرسة الفعال Effective Principal يمتاز بما يلي:

1. أنه يستخدم السلطة المخولة له ومكانته الاجتماعية في وضع أهداف إستراتيجية لمدرسته أو تطوير الأهداف التي حددها النظام التربوي مسبقاً لمدرسته، ومن ثم يوجه البرنامج المدرسي كاملاً لتحقيق هذه الأهداف.
2. أنه يمارس دوره من حيث هو قائد تعليمي في مدرسته، أي أنه يقوم بالإشراف المستمر على معلمي مدرسته ويعمل على تقديم أفضل خدمات تعليمية ممكنة، بصفته مشرفاً تربوياً مقيماً.

3. أنه يحسّن الممارسات التعليمية لمعلمي مدرسته داخل غرف صفوفهم، ويحاول إيجاد بيئة تعليمية مشجّعة وودية من خلال القيام بما يلي:

أ- ضمان وقت أطول للتعليم.

ب- حماية الوقت التعليمي من خلال التقليل ما أمكن من وقت الإزعاج والتشويش على الدروس من الخارج والحد من تأخر المعلمين أو الطلبة وتغيبهم عن الدروس.

ج- توزيع الطلبة على الصفوف بشكل مدروس وعادل يضمن وجود مجموعات صفية متقاربة في قدراتها وميولها واتجاهاتها.

د- تقديم كل التسهيلات الممكنة لمعلمي مدرسته من أجل استخدام الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة في غرف صفوفهم.

4. أنه يوجد مناخاً مدرسياً ملائماً للمعلمين وحافزاً لهممهم ومثيراً لنشاطهم من خلال:

أ- تغيير اتجاهات المعلمين السلبية وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو الطلبة وقدرتهم على التعلم والنمو.

ب- بناء وتنمية توقعات عالية عند المعلمين ترى أن بمقدور الطلبة أن يتعلموا ويستوعبوا الأفكار التي تطرح عليهم وأن إنجازهم سيكون عالياً.

ج- إيجاد علاقات حسنة مع المعلمين تقوم على مبدأ الزمالة (Colleagiality).

د- تنمية الشعور بالحرية لدى المعلمين كي يقدّموا مقترحاتهم ومساهماتهم لتطوير المدرسة وبرنامجها التعليمي، وليشعروا أنهم جزء

من هذه المؤسسة، ويكون ذلك من خلال انتهاج سياسة الباب المفتوح (Open-door Policy).

هـ- مكافأة الإنجاز المتميز، وتثمين الجهد المتفوق لأي معلم.

5. أنه يكون على علم ودراية بالأدب التربوي المتعلق بالفاعلية المدرسية (المعلم الفعال، مدير المدرسة الفعال، المدرسة الفعالة)، ويتوقع من معلمي مدرسته أن يلمّوا به ويتعرّفوا على عناصره. وهذا يستدعي من المدير المتابعة المستمرة لمعلمي مدرسته في هذا المجال.

6. أنه يقيم علاقات حسنة بين مدرسته والمجتمع المحلي، فتعمل المدرسة على تطوير المجتمع، مما يشجّع هذا المجتمع على المساهمة في رفد النشاطات المدرسية والتعاون مع المدرسة ودعم برامجها.

ويرى آرثر بلومبيرغ ووليام جرينفيلد **(Blumerg& Greenfield, 1986)** أن مدير المدرسة الفعال يمتاز بما يلي:

1. الرغبة في جعل مدرسته ذات سمعة وشهرة عاليتين.

2. السرعة في طرح المبادرات والأفكار الجديدة.

3. المعرفة الواسعة في مجال التعليم واستراتيجياته المختلفة والإدارة الصفية الفعالة.

4. الجرأة والأمن النفسي وعدم الخوف، مما يشجع على الاحتكاك مع أي شخص ومحاورته وتجريب أي فكرة تربوية جديدة تبدو مفيدة.

5. القدرة على التعامل مع الأحداث والمستجدات، وأقلمة المعلمين والطلبة للظروف الجديدة.

على أن الأمر المهم جداً في هذا المجال هو أن توافر هذه الصفات في مدير المدرسة تجعله يتسم بالفاعلية، ويمكن لهذه الصفات أن توفر عوامل ضرورية للتعليم الناجح والفعال، ولكن قد لا يمكنها أن تضمن مستوى تعليمياً متفوقاً وأداءً عالياً للطلبة، لأن هناك عوامل أخرى مدرسية، وعوامل لا مدرسية (منزلية) تسهم في رفع تحصيل الطلبة، وتحسين انجازهم. على ان هذه العوامل تشمل:

1. العوامل المنزلية (Home Variables)، وتشمل:
- مستوى ثقافة الوالدين.
- عدد أفراد الأسرة المتعلمين.
- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.
- وجود مدرس خصوصي للطالب (Tutor).

2. العوامل المدرسية (School Variables)، وتشمل:
- الإدارة المدرسية.
- خصائص المعلمين.
- استراتيجيات المعلمين التدريسية في الصفوف.
- المناهج.
- جماعة الرفاق.
- حجم الصف.
- الوقت المخصص للتعليم، والوقت المستثمر فعليا في التعليم.

- التسهيلات المادية المدرسية؛ كعدد كتب المكتبة، وتنوع المواد المخبرية، والملاعب، والتجهيزات، والوسائل التعليمية.

معايير القيادة المدرسية:

تتمثل مهمة الإدارة المدرسية في تهيئة البيئة المناسبة التي تتم فيها العملية التعلمية التعليمية، وبما يحقق أهداف السياسة التعليمية وتطلعاتها، من خلال وضع الخطط وصنع القرارات وتنفيذ التعليمات الصادرة إليها في صورة إجرائية وفق معايير تضمن الجودة في أداء رسالتها. وتعرف الإدارة المدرسية على أنها مجموعة من العمليات والأنشطة الموجهة لتنظيم شؤون المدرسة وإدارتها، التي تتكامل فيما بينها لبلوغ الأهداف التربوية المدرسية المحددة والتي تتفق مع أهداف التربية والمجتمع بطريقة تقوم على مبدأ التعاون والمشاركة الإيجابية.

ولعلنا لا نجفو الحقيقة إن قلنا بأن الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية من جهة، مثلما أن واقع الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة من جهة أخرى، تسعى إلى تحقيق رؤية حديثة لموضوع الإدارة المدرسية فيها، مستندة إلى مفهوم القيادة التربوية، بما يرتقي بمدير المدرسة من "موقع التسيير Running Position" إلى "موقع التأثير Influential Position)".

إن إيجاد مدير المدرسة (المؤثر) لا (المسير) يستدعي بالنظام التربوي تغيير النظرة التقليدية لمدير المدرسة، القائمة على تقييم أداء مدير المدرسة وفقا لمستوى تنفيذه لواجباته الإدارية المتعارف عليها، وخصوصا تلك التي تنحصر بالوصف الوظيفي لمركز مدير المدرسة. إن المطلوب اليوم هو إعادة النظر بتقييم أداء مدير المدرسة وفقا لمعايير القيادة المدرسية الفاعلة، المؤثرة لا المسيرة وحسب. ويقصد بمعايير القيادة المدرسية الفاعلة جملة المواصفات والشروط الواجب توافرها في

القيادة المدرسية، التي تؤهلها لتحقيق أهداف العملية التعلمية التعليمية التي تتفق مع توقعات المجتمع، وتشتمل هذه المعايير على اثني عشر معياراً رئيساً، وهي:

أولاً: معايير الكفايات المعرفية والشخصية والاجتماعية:

لم يعد هدف الإدارة المدرسية تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً، بل أصبح يعني قيادة عمليات التغير والتجديد والتطوير والنمو المستمر للمعلم، وتنمية المجتمع المحلي. على أن هذه الأدوار تتطلب أن تتوافر في القائمين على الإدارة المدرسية بشكل عام، وفي مدير المدرسة بشكل خاص، مجموعة من الكفايات المعرفية والشخصية والاجتماعية، ومن أهمها:

1. امتلاك المعرفة المتخصصة في مجال إستراتيجيات التدريس والتقويم والإدارة المدرسية.
2. الوعي بفلسفة التربية والتعليم والسياسات والأهداف التربوية ومشروعات التخطيط التربوي.
3. امتلاك المهارات التصورية والفنية والإنسانية اللازمة لأداء عمله.
4. توظيف الكفايات المعرفية والشخصية بصورة علمية ومنظمة لتلبية احتياجات الطلبة التربوية والعلمية والنفسية والاجتماعية.
5. امتلاك كفايات القيادة الأخلاقية وممارستها.
6. العمل على تحفيز العاملين معه، وزيادة دافعيتهم، ورفع روح الالتزام لديهم.
7. الإيمان بأن بمقدور جميع الطلبة تحقيق مستويات عالية من الإنجاز.
8. امتلاك كفايات القائد المجتمعي الذي يعي دور المدرسة في المجتمع.

ثانياً معايير التخطيط الاستراتيجي:

يعتمد نجاح القيادة المدرسية في تحقيق أهدافها على إيمانها بأهمية التخطيط الإستراتيجي Strategic Planning، وإعداد خطة إستراتيجية تتصف بالشمولية والمرونة والواقعية، ومن ثم تنفيذ هذه الخطة، وتقويمها بهدف تعرف مدى تحقق أهدافها. والتخطيط الإستراتيجي هو أهم وظائف الإدارة المدرسية بلا استثناء، ليس لأنه يسبقها، وإنما لأن نجاح الوظائف الإدارية الأخرى يتوقف على فاعلية التخطيط الإستراتيجي وسلامته. وعليه فإن معايير التخطيط الإستراتيجي لدى الإدارة المدرسية تتضمن ما يأتي:

1. إعداد الخطة الإستراتيجية بشكل تعاوني من جميع العاملين في المؤسسة.
2. إعداد الخطة في ضوء فلسفة التربية وأهدافها ورؤية المدرسة ورسالتها.
3. إعداد الخطة في ضوء المتغيرات البيئية المختلفة.
4. تحديد أهداف الخطة وإجراءات تنفيذها بشكل واضح.
5. وضع مؤشرات أداء واضحة (كمية ونوعية) لقياس النواتج.
6. تحديد جهات التنفيذ والإطار الزمني والكلفة.
7. اعتماد الخطة الإستراتيجية من الجهات الإدارية الأعلى قبل الشروع في التنفيذ.
8. وعي جميع المعنيين بالخطة؛ إعداداً وتنفيذاً وتقويماً وتأثراً.
9. تنفيذ الخطة وفقاً للجدول الزمني المعتمد وعلى أساس الأولويات والبرامج.
10. متابعة تنفيذ الخطة، ومقارنتها مع المعايير الموضوعة مسبقاً، ومن ثم تحديد الانحرافات التي تحدث، لغرض تقويمها أولاً بأول.

11. مراقبة مؤثرات المتغيرات البيئية، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية، على عملية تنفيذ الخطة.
12. تعميم الإنجازات على جميع المعنيين بالخطة.
13. تحسين الخطة في ضوء التغذية الراجعة.

ثالثاً: معايير التنظيم الإداري للمدرسة:

يقصد بالتنظيم الإداري Administrative Organization الترتيب المسبق لجهود الأفراد العاملين في المدرسة على شكل خطة عمل، وتنفيذها بغية الوصول إلى أهداف المدرسة المرسومة في مرحلة التخطيط الإستراتيجي السابقة. إنه العملية التي يتم بموجبها توزيع الواجبات على العاملين، والتنسيق بين جهودهم، بشكل يضمن تحقيق أقصى كفاية ممكنة لبلوغ الأهداف المحددة مسبقاً. ومن هنا، فإن معايير التنظيم الإداري للمدرسة تتضمن:

1. اعتماد هيكل تنظيمي واضح ومعروف ومعلن للجميع.
2. تحديد العمل والأنشطة الواجب القيام بها للوصول إلى الأهداف التنظيمية.
3. تقسيم وتصنيف وتجميع الأعمال المترابط بعضها ببعض ضمن الهيكل التنظيمي بشكل بسيط ومنطقي ومفهوم وشامل.
4. تحديد المسؤوليات والسلطات الخاصة بكل وظيفة (وصف الوظائف).
5. توعية العاملين بالوصف الوظيفي لوظائفهم وبالتشريعات التي تحكم أعمالهم.
6. متابعة تطبيق العاملين للتشريعات التي تحكم أعمالهم.

7. توفير أدلة عمل واضحة وسهلة للعاملين ومتابعة تطبيقهم لها.
8. تأسيس علاقات رسمية بين الوظائف، من خلال تحديد السلطات والمسؤوليات.
9. منع التضارب والتعارض بين الوظائف والتخلص من الازدواجية في العمل.
10. حصر وتوثيق الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن تطبيق الإجراءات في العمل بعد تبسيطها.

رابعاً: معايير التنمية المهنية للعاملين وتقويم أدائهم:

يؤدي العنصر البشري دوراً مهماً في تحقيق التميز والنجاح في المؤسسات بأنواعها كافة وفي مقدمتها المدرس، ولذا فإن إدارة العنصر البشري تُعدّ أمراً في غاية الأهمية لتحقيق الهدف من إدارة القوى البشرية وهو زيادة كفاءة العاملين وإنتاجيتهم. ولعل من أهم مهام القيادة المدرسية في مجال إدارة الموارد البشرية هو تنمية العاملين مهنياً وتدريبهم وتقويم أدائهم. ولذا فإن معايير التنمية المهنية Professional Development للعاملين في المدارس، وفي مقدمتهم المعلمون، وتقويم أدائهم تتضمن ما يأتي:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين.
2. رسم خطة تنمية مهنية شاملة للعاملين.
3. تنظيم برامج للتنمية المهنية للعاملين وتقويم كفاءتها.
4. تشجيع العاملين على الانخراط في برامج التنمية المهنية.
5. مراجعة خطة التنمية المهنية للعاملين وبشكل دوري.

6. تعزيز العاملين المشاركين في برامج التنمية المهنية.
7. متابعة أثر برامج التنمية المهنية والتدريب على العاملين.
8. متابعة أثر برامج التنمية المهنية والتدريب على الطلبة في غرفة الصف وخارجها.
9. تحديد معايير محددة وواضحة لاستخدامها في قياس كفاءة أداء العاملين.
10. توفير منهجية واضحة لتقويم أداء المعلمين واطلاع العاملين عليها.
11. الاحتفاظ بسجلات وملفات واضحة ومنظمة لأداء العاملين وإنجازاتهم وبرامج التنمية المهنية التي شاركوا فيها.
12. إشراك الطلبة وأولياء الأمور في التقويم البنائي الإصلاحي Formative Evaluation لأداء العاملين.
13. إتاحة الفرصة للعاملين للاطلاع على نتائج تقييمهم بشكل مستمر.
14. تحليل نتائج تقويم أداء العاملين بغية توظيفها في برامج جديدة لتنميتهم مهنياً.
15. الأخذ ببرنامج إدارة المسار والخط الوظيفي بغية تطوير العاملين مهنياً.

خامساً: معايير إعداد الموازنة التخطيطية:

تعد الإدارة المدرسية مسؤولة بشكل مباشر عن إدارة جميع أموال المدرسة، إيراداً وإنفاقاً، وإعداد الموازنة School Budget والميزانية. وتتضمن معايير إعداد الموازنة المدرسية ما يأتي:

1. تشكيل لجنة للشؤون المالية منذ بدء العام الدراسي.
2. إشراك هذه اللجنة المالية في جميع القرارات المالية.

3. الاحتفاظ بسجلات مالية واضحة ودقيقة ومعتمدة من الوزارة.
4. متابعة اللجنة المالية لبنود الموازنة وما يطرأ عليها إيراداً أو إنفاقاً.
5. تعميم الموازنة على العاملين في المدرسة بعد اعتمادها من الجهات الإدارية الأعلى.
6. التقيد بتعليمات التبرعات المدرسية.
7. وضع إجراءات واضحة وموثقة لتعديل بنود الموازنة من قبل اللجنة المالية.
8. التقيد التام بالأنظمة المالية ونظام اللوازم المعمول بها في الوزارة.
9. توضيح آلية الصرف والإنفاق من بنود الموازنة.
10. استخدام تقارير الرقابة المالية للإفادة القصوى منها.

سادساً: معايير تطوير العمليات التدريسية الصفية:

يتعين على الإدارة المدرسية قيادة عملية التجديد والتطوير للعملية التربوية، وحفز المعلمين، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، ومتابعة أدائهم داخل الغرف الصفية، وطرقهم التدريسية، وتحسين ممارساتهم التعلمية. إن المطلوب من مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا في مدرسته هو ممارسة دوره الفني الإشرافي ترجمة للشعار المتداول (مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم). وعليه فإن معايير تطوير عمليات التدريس التي يتعين على مدير المدرسة إتقانها تشمل ما يأتي:

1. تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً بشكل مستمر.



2. توفير فرص تدريبية للمعلمين (والعاملين الآخرين) على إستراتيجيات تدريسية حديثة وفاعلة.
3. تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق إستراتيجيات تدريسية حديثة وفاعلة.
4. تقديم التغذية الراجعة للمعلمين حول أدائهم التدريسي بشكل مستمر.
5. تشجيع المعلمين على تنفيذ الأنشطة العلمية الإثرائية والعلاجية ومتابعتها.
6. تشجيع المعلمين ومتابعة توفير ملف خاص لكل طالب (Portfolio).
7. تشجيع المعلمين على الإبداع والتفكير في مختلف المواقف التعلمية.
8. تشجيع المعلمين على توفير فرص تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.
9. متابعة تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها.
10. تطوير مهارات المعلمين في الإدارة الصفية الفاعلة.

سابعاً: معايير تطوير البيئة التعلمية والتعليمية:

تسعى الإدارة المدرسية إلى تنمية شخصيات الطلبة في جوانبها الخمس، وهي: العقلية والاجتماعية والروحية والانفعالية والجسدية. ولا يمكن لهذه التنمية أن تتم بالشكل المرغوب إلا إذا توافرت للطلبة بيئة تعلمية تعليمية مناسبة ومشجعة وآمنة. وتشمل معايير تطوير بيئة التعلم والتعليم المدرسية على ما يأتي:

1. توفير بيئة مادية مناسبة تساعد على إنجاح عمليتي التعلم والتعليم.
2. توفير بيئة اجتماعية إيجابية لتشجيع الطلبة على الإقبال بجدية على عمليتي التعلم والتعليم.

3. توفير أجواء الانضباط المدرسي.
4. قيادة برامج الإرشاد التربوي والتوجيه المهني.
5. متابعة الدوام المدرسي وتنفيذ برنامج الدروس اليومي.
6. الإشراف الدقيق على مكتبة المدرسة ومختبراتها العلمية والحاسوبية والمرافق الأخرى.
7. الإشراف على المبنى المدرسي وصيانته باستمرار.
8. توعية المجتمع المدرسي بكيفية استخدام المرافق المدرسية والمحافظة عليها.
9. تشجيع المبادرات الإبداعية، الفردية والجماعية، لتوفير بيئة مدرسية آمنة وجاذبة.
10. تشجيع المجتمع المدرسي على التواصل الإنساني والتفاعل الإيجابي.

ثامناً: معايير تحسين مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي:

إذا كانت تنمية شخصيات الطلبة من جوانبها الخمس تمثل الهدف الرئيس للإدارة المدرسية على صعيد الطلبة، فإن تنمية أحد هذه الجوانب، وهو الجانب العقلي، هو الأكثر أهمية. ويعتمد ذلك على حسن تنفيذ المناهج الدراسية، وقدرة المعلمين على تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، ومتابعة أعمالهم، مما يساعد في تحسين مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي. وعليه فإن معايير تحسين مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي تتضمن:

1. متابعة الاطلاع على دفاتر تحضير الدروس للمعلمين باستمرار.
2. تنفيذ اجتماعات دورية مع المعلمين لبحث موضوعات دراسية وأساليبهم التعلمية.

3. مراجعة خطط المعلمين الدراسية ومناقشتها.
4. التعاون مع المشرفين التربويين في نشاطاتهم التعلمية كافة.
5. تنفيذ برنامج للزيارات الصفية للمعلمين ومناقشة المعلمين بنتائجها.
6. تشجيع برامج تبادل الزيارات بين المعلمين.
7. تشجيع المعلمين على المشاركة في النشاطات التربوية التي تستهدف تحسين أدائهم الصفي.
8. تصميم خطط لرفع المستوى التحصيلي للطلبة.
9. تنفيذ برامج إثرائية وعلاجية للارتقاء بتحصيل الطلبة.
10. تحديد نسبة التقدم المتوقعة في ضوء الخطط الإثرائية والعلاجية ومتابعتها.
11. متابعة موضوع الامتحانات التحصيلية والإشراف عليها وتطويرها.
12. متابعة استخدام المعلمين لإستراتيجيات وأدوات متنوعة لقياس تحصيل الطلبة.
13. توظيف نتائج تقويم أداء الطلبة التحصيلي في تحسين العملية التعلمية- التعليمية.
14. الاحتفاظ بالسجلات الإدارية والفنية الإشرافية واستخدامها باستمرار.

تاسعاً: معايير تطوير الانضباط السلوكي لدى الطلبة:

الطلبة هم القطاع المستهدف لبرامج الإدارة المدرسية كافة، ومن أجلهم أوجد المجتمع هذه المؤسسة التربوية. ولا يقل اهتمام القيادة المدرسية بعملية بناء السلوك السليم للطلبة أهمية عن تحسين تحصيلهم الدراسي. وتتضمن معايير تطوير الانضباط السلوكي للطلبة ما يأتي:

1. تحديد حاجات الطلبة والعمل على تلبيتها بما يتناسب وميولهم ورغباتهم وخصائصهم النمائية.
2. تزويد الطلبة بالفرص المناسبة والكافية لتلبية حاجاتهم الفردية والاجتماعية، ولتنمية ميولهم، ولتطوير قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم.
3. تزويد الطلبة بالفرص الكافية والمناسبة للاشتراك في النشاطات المنهجية واللامنهجية التي تعمل على حسن نمو الطالب.
4. إشراك الطلبة في عملية صنع القرارات المدرسية.
5. تطوير برامج الخدمات الطلابية في المدرسة، وفي مقدمتها برنامج الإرشاد التربوي، والتوجيه المهني، والاهتمام بالسجلات التراكمية للطلبة، وتوظيفها.
6. تحديد الصعوبات والتحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة ومساعدتهم على تخطيها.
7. توفير برامج وقائية وعلاجية لإكساب الطلبة المهارات الشخصية والاجتماعية والقيم السلوكية ووقايتهم من التعرض للمشكلات أو الإساءة أو الاستغلال.
8. انتهاج الأساليب التربوية في التعامل مع السلوك المشكل للطلبة وتعديله.
9. تطوير فهم أكبر للطلبة للوصول بالعلاقات معهم إلى درجة الحنان والعطف والأبوة.
10. غرس قيم الانتماء للوطن والولاء للقيادة الهاشمية في نفوس الطلبة.

11. العمل على رفع كفاية مجالس أولياء الأمور والمعلمين في مجال تعديل سلوك الطلبة.

عاشراً: معايير التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تؤمن الإدارة المدرسية الفاعلة بالفروقات الفردية Individual differences بين الطلبة، ولا تهمل أياً منهم بناءً على قدراته العقلية أو خصائصه الجسمية الأخرى وفيما يأتي وصف لمعايير تعامل القيادة المدرسية مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء الطلبة المتفوقين أم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

1. توفير برامج لتدريب المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة على اكتشاف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفهم.
2. تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة والمناسبة لاكتشاف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. التعاون مع الجهات ذات العلاقة لإجراء الاختبارات المقننة لتحديد مجالات تفوق الطلبة المتفوقين، وتحديد الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم.
4. توفير قاعدة بيانات خاصة بالطلبة المتفوقين وأخرى خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.
5. تهيئة البيئة التربوية التعلمية المادية المناسبة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
6. تحديد احتياجات الطلبة، المتفوقين وذوي صعوبات التعلم، وتلبيتها.

7. تطوير برامج إثرائية تلبي حاجات الطلبة المتفوقين وتتناسب مع قدراتهم.
8. تطوير برامج تربوية مساعدة تلبي حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
9. التعاون مع الجهات ذات العلاقة في رعاية الطلبة المتفوقين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.
10. العمل على دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالطلبة العاديين.
11. إشراك الأهل في تفعيل الجهود والنشاطات التي تهدف إلى رعاية الطلبة المتفوقين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حادي عشر: معايير الأنشطة المدرسية والمسابقات الطلابية:

تهتم القيادة المدرسية الفاعلة بتزويد الطلبة بالفرص المناسبة والكافية لتطوير قدراتهم ومواهبهم من خلال إشراكهم في النشاطات المنهجية Curricular Activities التي تعمل على توسيع البرنامج التعلمي في المدرسة وتعزيزه، وكذلك إشراكهم في النشاطات اللامنهجية المختلفة Extra-Curricular Activities التي تخدم المنهج، وتعمل على حسن نمو الطالب. وتشمل معايير الأنشطة المدرسية والمسابقات الطلابية على ما يأتي:

1. تصنيف الطلبة وفقاً لمواهبهم وهواياتهم واستعدادهم.
2. توفير قاعدة بيانات خاصة بالطلبة ذوي المواهب والهوايات المختلفة.
3. تضمين الخطة الإدارية للمدرسة بالبرامج والأنشطة المدرسية المناسبة.
4. توفير التجهيزات المادية المناسبة والكافية لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة.
5. تنويع الأنشطة المدرسية المنسجمة مع المناهج الدراسية.

6. توفير أنشطة مدرسية مناسبة وكافية.
7. إتاحة الفرص للطلبة للمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، المنهجية واللامنهجية، وتشجيعهم عليها.
8. الإسهام في تهيئة الدراسات في مجال اكتشاف المواهب والاستعدادات وأساليب الإفادة منها.
9. الإسهام في تهيئة الدراسات والأبحاث في مجال تقويم أثر فاعلية مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية.
10. إثراء البرامج المدرسية بالمسابقات الثقافية والرياضية وغيرها.
11. تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات المدرسية والمحلية والدولية المتاحة.
12. تقديم حوافز معنوية ومادية ملائمة للطلبة المشاركين في النشاطات المدرسية.
13. التعاون مع الأهل في مجال تطوير مواهب الطلبة وهواياتهم المختلفة.

ثاني عشر: معايير ربط المدرسة بالمجتمع المحلي:

يتضمن دور القيادة المدرسية في ربط المدرسة بالمجتمع المحلي نشاطين رئيسين. أما الأول فهو إيجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والبيت، مما يفتح مجالاً للتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور في سبيل توفير كل الظروف التي تساعد على توجيه نمو الطلبة. وأما الثاني فهو ربط المدرسة بقادة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة، بحثاً عن تأثير تبادلي بين المدرسة وهذا المجتمع المحلي. وعليه فإن معايير ربط المدرسة بالمجتمع المحلي والتفاعل معه تتضمن ما يأتي:

1. توفير قاعدة بيانات خاصة بأولياء أمور الطلبة ومؤسسات المجتمع.
2. تحديد الاحتياجات المجتمعية التي يمكن للمدرسة أن تسهم في توفيرها.
3. دراسة المميزات التنظيمية في مؤسسات المجتمع وكيفية توطينها لخدمة المدرسة.
4. تحديد سبل دعم قادة المجتمع المحلي لبرامج المدرسة ونشاطاتها.
5. تقديم خطة للمشاركة المجتمعية تستجيب لاحتياجات المجتمع المحلي.
6. إشراك قادة المجتمع المحلي ومؤسساته وأولياء الأمور في برامج المدرسة وأنشطتها دورياً.
7. العمل على رفع نسبة تواصل أولياء الأمور مع المدرسة.
8. تحديد آلية الاتصال بقادة المجتمع المحلي ومؤسساته.
9. تحديد آلية التواصل مع أولياء الأمور وتسهيلها.
10. تسهيل استخدام المجتمع المحلي لمرافق المدرسة في تقديم الخدمات والأنشطة الاجتماعية.
11. تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية حول النمو الشامل لأبنائهم.
12. تعزيز مبادرات أولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي الهادفة إلى تطوير أداء المدرسة واستثمارها.
13. توفير قاعدة بيانات خاصة بالمشروعات التي نفذتها المدرسة بالتعاون مع المجتمع المحلي.
14. دراسة مدى رضا أولياء الأمور عن أداء المدرسة وعلاقتها بالمجتمع المحلي.

15. دراسة آثار التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

16. دراسة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تفاعل إيجابي وكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي ووضع خطة لحلها (السعود، **2010**).

القيادة المدرسة والمجتمع المحلي:

إيماناً منا بأن القيادة المدرسية الحصيفة هي تلك التي تسعى لربط المدرسة بمجتمعها المحلي الذي يحتضنها، فقد ارتأينا أن نفصل الحديث أكثر في هذا الجانب المهم، الذي عرضناه في المعيار الثاني عشر السابق من معايير القيادة المدرسية، وهو المتعلق بمعايير ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

لقد أجمع علماء التربية على أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة، بوصفها مؤسسة اجتماعية، أوجدها المجتمع لخدمة أبنائه، وللإسهام في حل مشكلاته، وتحقيق أهدافه، وقيادة تطوره. ولكي تتمكن المدرسة من تحقيق ذلك، كان لا بد لها من أن تتفاعل مع المجتمع، لتؤثر فيه وتتأثر به، وأن توثق صلتها مع أولياء أمور الطلبة الذين هم محور الاهتمام المشترك بينهما، وبحاجة إلى تنسيق الجهود وإقامة أشكال التعاون المستمر بينهما، من أجل تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لهم. كما يتعين على المدرسة أن تعمل على تنمية الفهم المتبادل والصداقة بينها وبين المجتمع المحلي، وذلك لخدمة الحاجات التعليمية واختيار أفضل الوسائل التي تجعل المجتمع على علم بمهام وأنشطة المدرسة وأهدافها وبرامجها ومشكلاتها كافة، والعمل على وضع الخطط والحلول المناسبة لخدمة المجتمع المحلي.

وتنطوي العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي على عملية اندماج المدرسة بالمجتمع المحلي، أفراداً ومؤسسات، لتفيده وتفيد منه، مما يفتح مجالاً للتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور في سبيل توفير كل الظروف التي تساعد على توجيه نمو

الطلبة، واطلاع المجتمع على برامج المدرسة وخدماتها وإمكاناتها وإشكالاتها، والتأثير المتبادل بينهما.

وتأسيسا على هذا، كان لابد للقيادة المدرسية الفاعلة من إيلاء هذا الجانب أهمية قصوى، من خلال الوعي بمعايير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والسعي الجاد لتحقيقها. ويقصد بهذه المعايير مجموعة من التوقعات التي تحدد الحد الأدنى مما ينبغي أن تكون عليه علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. وتتضمن جميع النشاطات والإجراءات والأدوار التي يجب أن تقوم بها المدرسة تجاه المجتمع المحلي. وتستخدم هذه المعايير كإطار مرجعي لرفع مستوى الدور الاجتماعي للمدرسة، وزيادة فاعليته، وتشتمل على المعايير الرئيسة الخمسة الآتية:

أولاً: معايير الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور:

تولي المدرسة اهتماما كبيراً لإقامة علاقات وطيدة مع أولياء الأمور لإطلاعهم على الأهداف المشتركة التي يمكن تحقيقها بتعاونهما معاً، سواء أكانت على صعيد الطلبة، أم خطة المدرسة ونشاطاتها، أم إفادة أولياء الأمور أنفسهم من الخدمات التي تقدمها المدرسة والإمكانات التي تتوافر فيها. وعليه، فإن معايير الاتصال والتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور يجب أن تتضمن ما يأتي:

1. تشكيل مجالس أولياء الأمور والمعلمين وتفعيل دورها.
2. تعريف أولياء الأمور بقانون التربية والتعليم والأنظمة والتعليمات المدرسية التي تحكم عملها.
3. تشكيل مجالس الطلبة وتفعيل دورها الخاص بالاتصال مع أولياء الأمور.
4. توثيق عرى المودة بين المعلمين وأولياء الأمور وإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين المدرسة والمجتمع.

5. إشراك أولياء الأمور في وضع خطة عمل مشتركة لتفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.
6. اعتماد آلية لدراسة اقتراحات أولياء الأمور وشكاواهم.
7. إشراك أولياء الأمور في حل مشكلات الطلبة.
8. إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية.
9. إتاحة الفرص لأولياء الأمور لمتابعة أداء المدرسة لمهامها.

ثانياً: معايير الاتصال والتواصل مع قادة المجتمع المحلي:

إذا كان تواصل المدرسة مع أولياء أمور الطلبة ضروريا لكل منهما، فإن تواصل المدرسة مع قادة المجتمع المحلي لا يقل أهمية عن ذلك. إذ غالباً ما ينبري قادة المجتمع المحلي لقيادة الحراك المجتمعي باتجاه التعاون مع المدرسة، ورفد نشاطاتها، وتحفيز أولياء الأمور للتعاون معها، والإسهام في حل مشكلاتها. ومن هنا، فإن معايير اتصال المدرسة مع قادة المجتمع المحلي وتواصلها معهم يجب أن يتضمن ما يأتي:

1. حصر قادة المجتمع المحلي والتعرف إليهم.
2. دعوة قادة المجتمع المحلي، أفراداً وجماعات، للمشاركة في إعداد خطة المدرسة.
3. عرض مشكلات المدرسة أمام قادة المجتمع المحلي وإشراكهم في حلها.
4. التنسيق مع قادة المجتمع المحلي في القضايا والمعضلات التي تواجه المدرسة كافة.
5. تحفيز قادة المجتمع المحلي لقيادة الجهود المجتمعية للتعاون مع المدرسة.

6. إشراك قادة المجتمع المحلي في النشاطات التي تنظمها المدرسة.
7. إشراك قادة المجتمع المحلي في لجان المدرسة.

ثالثاً: معايير دراسة واقع المجتمع المحلي وتحديد احتياجاته:

تهدف عملية دراسة المجتمع المحلي إلى الاطلاع على خصائص هذا المجتمع، وتعرف مشكلاته، وتحديد احتياجاته، ليسهل عليها وضع خطة للتعاون بينهما، وتعرف الجوانب التي يمكن للمجتمع إفادة المدرسة فيها، والإسهام في حل مشكلات هذا المجتمع ضمن اختصاصات المدرسة وإمكاناتها. وبشكل أكثر تحديدا، فإن معايير دراسة واقع المجتمع المحلي وتحديد احتياجاته يجب أن تتضمن ما يأتي:

1. تشكيل لجنة لدراسة واقع المجتمع المحلي وخصائصه واحتياجاته.
2. تشجيع المدرسين والطلبة لدراسة واقع المجتمع المحلي واحتياجاته.
3. تحديد إمكانات المدرسة لخدمة المجتمع المحلي، والجوانب التي يمكنها فيها تلبية احتياجاته.
4. وضع خطة لتحديد إسهامات المدرسة في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته.
5. تحديد الجهات (خارج المدرسة) التي يمكن أن تسهم في تلبية احتياجات المجتمع المحلي.
6. توثيق دراسات واقع المجتمع المحلي ودراسات تحديد احتياجاته.
7. توثيق النشاطات والإسهامات التي تقوم بها المدرسة تلبية لاحتياجات المجتمع المحلي وحل مشكلاته.

رابعاً: معايير خدمة المدرسة للمجتمع المحلي:

لا ينبغي أن تكون علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي موسمية، وقائمة على أساس أن المجتمع يؤدي دور المتبرع، والمدرسة تؤدي دور المستقبل للمعونات والمساعدات. إن العلاقة السليمة يجب أن تكون مبنية على أساس الدور الريادي للمدرسة في التنوير العلمي والثقافي والسياسي والاجتماعي لأبناء المجتمع المحلي. وعليه، فإن معايير خدمة المدرسة للمجتمع المحلي يجب أن تتضمن ما يأتي:

1. تحديد إمكانات المدرسة؛ البشرية والمادية، التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع المحلي.
2. إطلاع المجتمع المحلي، بالوسائل المختلفة، على هذه الإمكانات وسبل الإفادة منها.
3. تنظيم برنامج للنشاطات التي ستنفذها المدرسة للمجتمع المحلي.
4. تسهيل مشاركة المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة في برامج ونشاطات خدمة المجتمع المحلي.
5. توفير المواد اللازمة لإنجاز مشروعات المجتمع المحلي، وبما لا يتعارض مع أنظمة وزارة التربية والتعليم في هذا الخصوص.
6. إتاحة ملاعب المدرسة لأبناء المجتمع المحلي لممارسة الأنشطة الرياضية بعد انتهاء اليوم الدراسي وخلال العطل المدرسية.
7. تسهيل استخدام المجتمع المحلي للتسهيلات المدرسية، كمسجد المدرسة، وصالاتها، وقاعاتها، في إقامة نشاطاتهم الثقافية، والاجتماعية والترفيهية.
8. فتح مراكز محو الأمية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.

9. مشاركة المدرسة في حملات النظافة العامة، وحماية البيئة، وتنظيم المرور، ومكافحة العادات الضارة، وبرامج التوعية الأسرية والصحية والمجتمعية.
10. مشاركة المدرسة في حملات التشجير والحصاد والإرشاد الزراعي.
11. مشاركة المدرسة في الاحتفالات الوطنية والقومية والدينية.
12. دعوة الأهالي لحضور المعارض الإنتاجية في المدرسة والمشاركة فيها.
13. تنظيم دورات تعليم مستمر لبناء وتطوير مهارات أفراد المجتمع المحلي في جوانب متعددة، كتعليم اللغات، الحاسوب، الخياطة والتطريز، والتجميل، وتنسيق الزهور، وفنون الطهي، والصناعات المنزلية الأخرى، وغيرها.

خامساً: معايير إفادة المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي البشرية والمادية:

ربما تكون أكثر المدارس غير قادرة بمفردها على تحقيق أهدافها المنشودة. ولذا فهي بحاجة ماسة للإفادة من إمكانات مجتمعها المحلي، بشرياً ومادياً. وتشير التجارب إلى أن بعض المدارس المنفتحة على مجتمعها، قد استطاعت تحقيق أهدافها الواقعية والطموحة بالتنسيق مع أفراد المجتمع المحلي وقادته ومؤسساته، كما استطاعت توظيف خبرات هذا المجتمع في إنجاز بعض المشروعات بشكل دقيق وشامل، دون أن يكلفها ذلك سوى جهود أعضائها في التخطيط والتنسيق والاتصال مع المعنيين من المجتمع المحلي. واعتماداً على ذلك، فإن معايير إفادة المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي البشرية والمادية تتضمن ما يأتي:

1. تشكيل لجنة لدراسة وتحديد احتياجات المدرسة.
2. إعداد قاعدة بيانات بإمكانات المجتمع المحلي، البشرية والمادية.
3. تشكيل لجنة، وبالتعاون مع المجتمع المحلي، لدراسة إمكانات المجتمع المحلي، البشرية والمادية، لتلبية احتياجات المدرسة.

4. تشكيل لجنة، وبالتعاون مع المجتمع المحلي، لدراسة إمكانات المجتمع المحلي، البشرية والمادية، لتنفيذ برامج المدرسة وخططها ونشاطاتها ومشروعاتها.
5. الإفادة من أولياء الأمور الحرفيين والمهنيين في توعية الطلبة ورفد برنامج التوجيه المهني.
6. توثيق النشاطات والمشروعات المنفذة بالتعاون مع المجتمع المحلي وتحفيزهم.
7. تقويم فاعلية النشاطات، ومدى نجاح المشروعات المنفذة بالتعاون مع المجتمع المحلي.

القيادة المدرسية وتنمية المعلمين:

إن حديثنا عن دور القيادة المدرسية في ربط المدرسة بالمجتمع المحلي الذي يحتضنها يجب أن لا ينسينا، أو يصرف تأكيدنا على الدور المهم والمحوري الذي يتعين على المدرسة القيام به وهو الدور التعليمي والتربوي للتلامذة. على إن نجاح المدرسة في هذا الجانب بشكل عام، ونجاحها بتقديم عملية تعلمية تعليمية ذات نوعية متميزة بشكل خاص، يتوقف على توافر مجموعة من العوامل. ولعل من أهم هذه العوامل توافر المعلم الكفء، الذي يمتلك الكفايات التعليمية الأساسية، ويتصف بالخصائص الشخصية والاجتماعية المتميزة، التي تساعده على إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، والعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم، وتعميق مداركهم، وتنمية أساليب التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

إن المعلم المتميز **Differentiated Teacher** هو حجر الزاوية في إيجاد منظومة تربوية متميزة، ومستوى تعليمي فعال، مثلما هو عنصر أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم، وبالتالي إيجاد مخرج تعليمي طلابي متميز. على أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تحديد معايير لجودة أداء المعلم، والسعي لامتلاكه

الكفايات التعليمية اللازمة، التي تجعله قادرا على تنفيذ هذه المعايير، وتطبيقها في أدائه لعمله.

ويقصد بمعايير المعلم جميع المعارف التي ينبغي أن يعرفها المعلم، والاتجاهات التي يجب أن يحملها، والمهارات التي يجب أن يتقنها، في عمله المهني، وتتضمن هذه المعايير جميع الكفايات التي يجب أن تتوافر في المعلم، ذلك أنه العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وهو المسؤول عن تنفيذ المناهج الدراسية، وتوفير بيئة صفية ودية وآمنة، فضلاً عن كونه المثال الأخلاقي والقدوة السلوكية لطلبته، في جميع ممارساته وأفعاله. وتستخدم معايير المعلم كإطار مرجعي لرفع مستوى أداء المعلم، وزيادة فاعليته في أداء مهامه وممارساته المتعددة، والتي نعتقد بأن للقيادة المدرسية الفاعلة دورا رئيساً في الإحاطة بها. وتشتمل معايير المعلم على المعايير الثمانية الرئيسة الآتية:

أولاً: معايير فهم أسس التربية والتعليم في الأردن:

إن من أولى الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم الأردني هي تلك المرتبطة بفهم أسس التربية والتعليم في الأردن، وأن يظهر معرفةً بالمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره، وبشكل أكثر تحديدا، يتعين على المعلم أن:

1. يعرف أسس التربية والتعليم في الأردن ومرتكزاتها ويوضح انعكاساتها التعلمية التعليمية.
2. يعرف التشريعات التربوية المتعلقة بعمله.
3. يظهر معرفةً لأهداف التربية والتعليم في الأردن، وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.

4. يظهر معرفة بالسياقات التربوية.
5. يظهر معرفةً بمعايير المنهاج المدرسي.
6. يتقن النتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها المتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.
7. يلم باتجاهات التطوير التربوي في الأردن؛ المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي، بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE).

ثانياً: معايير المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة:

لعل من أهم الكفايات التي يجب توافرها في المعلم أن يكون ملما بدرجة كافية بالتخصص والعلم الذي يقوم بتدريسه للطلبة، ولا بدّ للمعلم أن يكون قادرا على أن:

1. يستطيع تحويل المادة التعليمية إلى محتوى قابل للتعلم.
2. يظهر فهما للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يدرسها وللترابطات بينها.
3. يعرف أنماط وطرق التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يدرسها للطلبة.
4. يعرف العلاقات بين المبحث الذي يدرسه والمباحث الدراسية الأخرى.
5. يعرف تمثيل محتوى المبحث/ المباحث التي يدرسها للطلبة في أشكال وصيغ مختلفة يسهل على الطلبة تعلمها.
6. يعرف مصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/ المباحث التي يدرسها للطلبة.

ثالثاً: معايير التخطيط للتدريس:

يعد التخطيط للتدريس احد المتطلبات الضرورية والمهمة لنجاح عملية التعليم. ويتوجب على المعلم أن يكون قادرا على أن:

1. يشخص مستويات الطلبة لتحديد احتياجاتهم التعليمية.
2. يكيف خططه التدريسية وفقا لمستجدات المواقف التعلمية التعليمية وحاجات الطلبة.
3. يصمم خططاً تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/ المباحث التي يدرسها.
4. يعرف مبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.
5. يعرف المصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.
6. يظهر معرفة بإستراتيجيات التدريس، ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته.
7. يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم وتشركهم فيه.
8. يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.
9. يجدد في تخطيط عمله اليومي والفصلي والسنوي.
10. يراعي في خططه التدريسية الفروق الفردية بين الطلبة.



11. يحدد المواد التعليمية والأجهزة التي سوف يستخدمها في التدريس، ويتأكد من جاهزيتها.

رابعاً: معايير تنفيذ التدريس:

تعتمد فاعلية العملية التعليمية وزيادة تأثيرها في المتعلمين على طريقة تنفيذ المعلم للدرس، وأسلوبه في التدريس، لذا كان لزاما على المعلم معرفة طرق التدريس المختلفة، والإلمام بالإستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وبما يتناسب مع طبيعة الموضوع، والمرحلة العمرية للطلبة، وقدراتهم، والإمكانات المتاحة. ويتوجب على المعلم أن يكون قادرا على أن:

1. يستخدم بفاعلية إستراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.
2. يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعلمية التعليمية وحاجات الطلبة.
3. يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأدواتها، في ضوء النواتج التعلمية المقصودة، وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.
4. يُظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.
5. يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.
6. يعرض الدرس بشكل شائق وواضح.

7. يزود طلبته بالتغذية الراجعة الفورية.

8. يلخص الأفكار الرئيسة للدرس.

9. يهتم بالواجبات الصفية والبيتية، ويصححها ويعيدها إلى الطلبة.

خامساً: معايير الإدارة الصفية:

تتوقف إفادة الطالب من الحصة الدراسية في إحدى جوانبها على طبيعة الإدارة الصفية، وعلى دور المعلم في إدارة البيئة الصفية المادية والنفسية والاجتماعية وإدارة التفاعل الصفي. تتوقف فاعلية المعلم التعليمية على مخزونه من كفايات الإدارة الصفية الفاعلة، إذ يجب أن يكون المعلم قادرا على أن:

1. يراقب مكونات الغرفة الصفية المادية ويعمل على ديمومة صلاحيتها.

2. ينظم مكونات الغرفة الصفية ويرتبها وينظم وضع المعدات والأدوات التعليمية على نحو لا يعوق الحركة.

3. يهتم بأناقة الغرفة الصفية ونظافتها ويجعل ذلك جزءا من مسؤوليات الطلبة.

4. يشرك الطلبة في إثراء الغرفة الصفية وزيادة مكوناتها والحفاظ عليها.

5. يستخدم بفعالية إستراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.

6. ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.

7. يشبع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية ومنها: الحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الانتماء للجماعة والاعتزاز بها.

8. يشجع الطلبة على القيام بالنشاطات الجماعية وتنمية الحس بالجماعة.

9. يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية ويدربهم على القيام ببعض أدوار القيادة.

10. يقدر اهتمامات الطلبة وميولهم ورغباتهم.

11. يتقبل أفكار الطلبة والآراء التي يطرحونها، ويحترم مشاعرهم.

12. يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.

13. يظهر رعاية لجميع الطلبة ويتعامل معهم بالعدل والمساواة.

14. يتجنب مظاهر العنف والإرهاب في علاقته مع الطلبة.

سادساً: معايير تقييم تعلم الطلبة:

إن تقييم تعلم الطلبة مهم للمعلم وللطالب على حد سواء، إذ إنه يمثل التغذية الراجعة الضرورية للمعلم للوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وحسن تنفيذه لعملية التدريس. وعليه فلا بد للمعلم أن يُظهر فهماً لإستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفعالية. وبشكل أكثر تحديدا، يتعين على المعلم أن يكون قادرا على أن :

1. يعرف العلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.

2. يختار و/ أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة، بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويستخدمها بفعالية.

3. يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتاجات تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.
5. يُشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.
6. يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.
7. يتواصل مع إدارة المدرسة والإدارة التعليمية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه.
8. يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.

سابعاً: معايير التنمية المهنية والتطوير الذاتي:

يُعدّ التطوير الذاتي والتنمية المهنية أحد المتطلبات الرئيسة لرفع مستوى المعلم المهني، والوقوف على المستجدات التربوية والعلمية، ونظرا للتغيرات التكنولوجية الكثيرة في مجال العلوم المختلفة، والتطورات المتسارعة في مجال العلوم التربوية، كان لزاماً على المعلم أن يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير ذاته مهنياً، وهذا يحتم عليه أن يكون قادرا على أن:

1. يظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.
2. يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.
3. يُحلل تدريسه ويتأمله في ضوء نتاجات تقييم تعلم طلبته وتقدمهم.
4. يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.

5. يستخدم إستراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فردياً أو جماعياً لتطوير قدرته على التعليم.
6. يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.
7. يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.
8. يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.
9. يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.
10. يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.

ثامناً: معايير أخلاقيات مهنة التعليم:

ربما كان المعلم عبر العصور القدوة للطلبة والمثال الذي يحتذى بعد الأبوين مباشرة. ولهذا، يتعين على المعلم أن يُظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم، القائمة على تمثل قيم الخير، والتحلي بالسلوك الإيجابي. لذا لا بدّ للمعلم أن يكون قادرا على أن:

1. يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.
2. يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.
3. يُظهر التزاماً برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.
4. يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والأطراف الأخرى.
5. يُظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.

6. يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
7. يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.
8. يستخدم مصادر المعلومات بأخلاقية.
9. يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.
10. يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.
11. يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.



الفصل السابع

رؤى مستقبلية

للقيادة التربوية في الوطن العربي

الفصل السابع
رؤى مستقبلية
للقيادة التربوية في الوطن العربي

1. واقع القيادة التربوية في الوطن العربي:
   - مستوى التعليم العام.
   - مستوى التعليم العالي.
2. سيناريوهات مستقبلية للقيادة التربوية في الوطن العربي:
   - السيناريو الاستمراري.
   - السيناريو الترشيدي.
   - السيناريو النهضوي.
3. معايير القيادة التربوية الفاعلة.

الفصل السابع
رؤى مستقبلية للقيادة التربوية في الوطن العربي

واقع القيادة التربوية في الوطن العربي:

بادئ ذي بدء نعيد إلى الأذهان ما سبق وقلناه أن التربية هي المتغير الرئيس في قوة الدول، والمحرك الأساسي لنهضة الأمم، والمسؤول الأول عن تقدم الشعوب، والأداة الأكثر فاعلية للتغيير وتشكيل المستقبل، لما لها من آثار إيجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به. ولذلك فلا غرابة إن وجدنا الدول المتقدمة، في lojgt أنحاء المعمورة، تولي التربية جل اهتمامها، وتضعها في رأس أولوياتها. ومن هنا، فان التربية عند تلك الأمم تتبوأ المقام الأول من بين الوسائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عملية التقدم والبناء.

ويتوقف نجاح التربية في أداء مهماتها على إدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتنظيمها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المتوخاة منها. وعليه، فإن الإدارة التربوية هي العقل المدبر في جسد النظام التربوي، وهي المسؤولة عن نجاح هذا النظام التربوي في تحقيق أهدافه من عدمها. ويقصد بالإدارة التربوية (والتي تسمى في بعض الدول العربية بالإدارة التعليمية) مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الإدارية الثلاثة: الوطني والمحلي والتنفيذي لتحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم. إنها الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجية ذلك المجتمع وأوضاعه

والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه ليصل إلى نتائجه، بتنفيذ السياسة المرسومة له ليحقق التعليم نتاجاته، من خلال كل نشاط منظم ومقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة.

وقد عد كثير من علماء الإدارة وباحثيها القيادة بأنها جوهر العملية الإدارية. وأكدوا على أن أهميتها تنبع من أهمية الدور الذي تؤديه في المنظمات الإدارية (ومن ضمنها المنظمات التربوية)، وما له من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية. إن القيادة تعني وجود علاقة مباشرة بين شخص يوجّه (هو القائد) وآخرين (هم المرؤوسين) يقبلون بشكل طوعي، التوجيه من أجل بلوغ أغراض معينة. والقيادة التربوية هي ذلك النوع من القيادة التي تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية، من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم. إذ لا يمكن أن يؤدي القائد التربوي دوره بفاعلية دون وجود الجماعة وتضافر جهودها.

وتأسيسا على ما سبق، فإن القيادة التربوية هي إحدى عناصر الإدارة التربوية، ويقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة؛ التي تعنى بتسيير شؤون المؤسسة التربوية تسييراً روتينيا، إلى التأثير السحري في العاملين معه في المؤسسة التربوية، بما يوفر لهم فرص الإبداع والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف مؤسستهم على الوجه الأكمل. وعليه، فإن نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها يتوقف على قدرات القائد التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم.

تلك هي أهمية القيادة التربوية، التي ارتأينا أن نعرفها في هذا السفر على

أنها "مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة (المعلمين مثلا)، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة (أهداف المدرسة)".

إن الناظر إلى حال الأمة العربية اليوم، بعين غيورة، وقلب محب، لن يجد صورةً زاهيةً، وحاضراً مفعماً بالنجاحات، وربما لن تتأتى له صورة مشرقة لمستقبل هذه الأمة خلال السنوات القليلة القادمة. وما تلك المعضلات الكبيرة التي تواجه الشعوب العربية في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بمنأى عن حالة التردي والتدهور الذي تعيشه الأنظمة التربوية في الوطن العربي.

أما وقد دلفنا الى العقد الثاني من الألفية الثالثة، فإن الناظر إلى حال النظام التربوي العربي، بمستوييه: العام (المدرسي) والعالي، يجده اليوم يواجه مجموعة من التحديات الجسام، وتفت في عضده أزمات حادة، إستعصت مع الزمن. فعلى صعيد التعليم العام، فإن اهم مظاهر هذه التحديات والازمات هي:

1. ما تزال الموازنات المخصصة لوزارات التربية والتعليم في معظم الدول العربية نسبة الى الموازنة العامة للدولة صغيرة جدا. اذ انها لا تزيد على 10٪ في غالبية الدول العربية، في حين تبلغ في معظم دول العالم المتقدم حوالى 20٪. كما ان نسبة كبيرة من هذه الموازنات (أكثر من 75٪) في معظم الدول العربية تصرف على بند الرواتب والمكافآت.
2. رغم الانجاز الكمي في التعليم الالزامي، الا ان المدرسة العربية ما تزال عاجزة عن استيعاب كل اطفال الوطن العربي في المدارس النظامية.
3. ما تزال نسب التسرب المدرسي Dropout مرتفعة، وخصوصا بين طلبة المرحلة الالزامية.

4. وجود عجز كمي في اعداد المعلمين Teacher Shortage، وبخاصة في تخصصات معينة، وفي اقطار معينة، عدا عن الضعف الاكاديمي للموجود منهم.

5. اعتماد العملية التعليمية على التلقين والاستظهار وثقافة الذاكرة، والتركيز على اهمية السلطة في استقبال المعلومة وغياب التعليم الحواري التفاعلي، وسيطرة التعليم اللفظي المجرد.

6. الافتقار الى معايير واساليب علمية لتقييم اداء النظام التعليمي.

7. ضعف الكفاية الداخلية، والكفاية الخارجية، للانظمة التعليمية.

8. ولعل النتيجة الحتمية التي تترتب على كل ما سبق وغيره، هي تدني الكفايات التعليمية للتلاميذ في الوطن العربي.

أما على صعيد التعليم العالي، فإن هناك أزمة تواجه هذا المستوى من التعليم في الوطن العربي، تتمثل في المظاهر التالية:

1. التهافت على التعليم العالي في معظم الاقطار العربية، والذي بالاضافة الى كلفته المالية فإنه يقود الى مشكلات كثيرة منها رفع معدلات الاعالة، وانخفاض مستوى الخريجين، وايجاد هرم مقلوب للطبقة المنتجة في المجتمع.

2. نقص الامكانيات البشرية والمادية في الجامعات، لا يقدر معظم الدول العربية على تلبيتها الا بأعداد محدودة.

3. ضعف مدخلات التعليم العالي (طلبة، مدرسون، مناهج، ادارة، تسهيلات تربوية، وغيرها).

4. تراجع مستوى خريجي التعليم الاساسي، مما قاد الى ارتفاع نسب النجاح بين خريجي المرحلة الثانوية لأسباب سياسية واقتصادية، ونتج عن هذا ان اعدادا كبيرة من هؤلاء الخريجين التحقوا بالتعليم العالي وهم غير مؤهلين له.

5. محدودية فرص العمل، وبالتالي تزايد نسب البطالة بين الشباب الخريجين، مما دفع بعضهم الى الحصول على شهادات جامعية اعلى (ماجستير ودكتوراه) لتمضية الوقت، وطمعا في الحصول على فرص وظيفية افضل.

6. انتشار ظاهرة عدم المبالاة Apathy بين الغالبية العظمى من الطلبة، ومن مظاهرها: التأخر والغياب، والتراخي الاكاديمي وعدم الجدية وضعف الاهتمام، والدراسة غير المنتظمة، والسلوك غير المنضبط، وتنامي العنف والمشاجرات الطلابية.

7. تواضع البحث العلمي، بسبب نقص الامكانيات المادية من جهة، وشعور عدم المبالاة من جهة ثانية، وغياب الحوافز التشجيعية من جهة ثالثة.

8. نقص التمويل، وافتقار معظم الجامعات العربية الى الدعم المالي المناسب، مما يعيق عملية قيامها بواجباتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

وسواء قلنا عن هذه التحديات أنها تحديات النظام التربوي العربي، أم أسميناها بمشكلات التعليم في الوطن العربي، أم شخصناها على اعتبار أنها معضلات الإدارة التربوية العربية، فلا ضير ولا فرق. إنها في الأساس مشكلات وتحديات تواجه الإدارة التربوية في الوطن العربي. ذلك أننا اتفقنا على إن الإدارة التربوية هي المسؤولة الأولى عن إصلاح التعليم،

وتجويد محتواه، ومعالجة الترهلات التنظيمية، والتصدي للاختلالات الوظيفية، وتصويب التشوهات التي أصابت النظام التربوي العربي منذ عقود.

سيناريوهات مستقبلية للقيادة التربوية في الوطن العربي:

لا نطمح في هذا الجزء الأخير من هذا السفر أن نسهب في عرض سيناريوهات لمستقبل القيادة التربوية في الوطن العربي. إذ إن هذا المبحث يحتاج، لا بل إنه يستحق سفراً خاصاً، ليس لاتساع مساحته فحسب، بل ولأهميته الكبيرة، في تحقيق نقلة نوعية في نتاجات الأنظمة التربوية العربية، بمستوييها: التعليم العام المدرسي، والتعليم العالي، وخصوصا الجامعي.

ولكن ذلك لا يمنعنا من رسم تصور موجز لثلاثة سيناريوهات لاتجاهات تطور القيادة التربوية في الوطن العربي، على الأقل خلال ما تبقى من النصف الأول من هذا القرن الحادي والعشرين. وهذه السيناريوهات، كما نراها، هي:

1- السيناريو الاستمراري Continued Scenario:

يقوم هذا السيناريو على استمرار الوضع القائم على ما هو عليه، والذي تتلخص فيه التطورات المستقبلية للقيادة التعليمية في الوطن العربي على النحو التالي:

- استمرار النظر إلى القيادة التعليمية على أنها مرادفة للإدارة التعليمية، وان المصطلحين متشابهان، وان المفهومين متماثلان، ويدلان على معنىً واحد.

- استمرار عمليات اختيار الإداريين التربويين على أنهم قادة، وعدم التمييز بين معايير اختيار رجال (ونساء) الإدارة التربوية والقادة التربويين.
- غياب معايير واضحة ومحددة لاختيار القادة التربويين في جميع مستويات القيادة التربوية (الوطني والمحلي والتنفيذي).
- ندرة أو ضعف البرامج التدريبية التي تقدم للقادة التربويين، والتي من شأنها اطلاعهم على مستجدات التطورات التكنولوجية، ومنتجات تكنولوجيا المعلومات في حقل التربية والتعليم.
- ضعف آليات تقييم أداء القادة التربويين، وبالتالي غياب روح التنافسية بين القادة التربويين في المستويات الإدارية المتماثلة.
- غياب أو ندرة أنظمة فاعلة للحوافز والمكافآت التي تقدم للقادة المبدعين وذوي الانجازات المتميزة.

إن ما ذكرناه يمثل أبرز ملامح أوضاع القيادة التربوية وفق السيناريو الاستمراري. ذلك السيناريو الذي يفترض أن الغالبية العظمى من دول الوطن العربي لن تقوم باتخاذ إجراءات فعالة لاستبدال المشهد الحالي (النمط الإداري) بآخر أكثر تفاؤلاً واشراقاً (النمط القيادي). ولذا فإن احتمالات تحقق هذا السيناريو، وللأسف الشديد، كبيرة جداً.

2- السيناريو الترشيدي Rationalized Scenario:

ويقوم هذا السيناريو الترشيدي على تطوير مستوى الوعي لدى الناس؛ وبخاصة صانعي السياسات التربوية، ومخططي البرامج، ورجال الإدارة التربوية

في جميع المستويات الإدارية، والجهات التنفيذية في الميدان، بخطورة الوضع القائم، ومن ثم اتخاذ إجراءات متفرقة لمعالجة بعض مشكلات التعليم، الظاهرة للعيان بشكل سافر. ذلك أن الغالبية العظمى من صانعي السياسات التربوية في الوطن العربي، وجميع الباحثين والمفكرين التربويين وغيرهم، والغالبية العظمى من رجال الاقتصاد والاجتماع، والآباء، والمعلمين، وغيرهم الكثير في الوطن العربي، قد أدركوا حجم التردي الذي تشهده الأنظمة التربوية العربية، وضعف مخرجات هذا النظام التربوي العربي.

وفيما يلي وصف لأهم ملامح هذا السيناريو الترشيدي لتطوير القيادة التربوية في الأنظمة التربوية العربية:

- ستقوم كثير من الدول العربية بمراجعة سياساتها التربوية، بغية محاولة إصلاح التعليم وتطويره.
- ستقوم كثير من الدول العربية بمراجعة تشريعاتها التربوية، وإعادة النظر بالتشريعات المعمول بها حاليا، لتتناسب ومقتضيات العصر.
- ستقوم كثير من الدول العربية بمراجعة البرامج التدريبية للعاملين في مؤسسات التعليم لديها، والاهتمام بتدريب المديرين والمعلمين بشكل أكثر فاعلية من ذي قبل.
- ستعمد معظم الدول العربية إلى مراجعة مناهجها التربوية، وتحديثها وفقا للتطورات التكنولوجية التي شهدها العالم منذ بدايات القرن الحادي والعشرين الحالي.

- ستقوم كثير من الدول بتطوير أساليب التعليم، والاهتمام بالنشاطات التربوية، وربط المضمون التربوي بقضايا حياتية وبيئية مناسبة.
- ستقوم كثير من الدول العربية بمراجعة طرق وأساليب التقويم التربوي لديها، بما يعزز من واقعية ومصداقية تلك الأساليب التقييمية.
- ستقوم كثير من الدول العربية بمحاولات لتطوير الهياكل التنظيمية لوزارات التربية والتعليم، والاهتمام بالأبنية المدرسية، ورفد المدارس بما يتوافر من الأجهزة والمعدات والأدوات التعليمية، والاهتمام بتكنولوجيا التعليم.
- ستقوم كثير من الدول العربية بإدخال تحسينات على بعض عناصر التسهيلات التربوية، ومحاولة إثراء المكتبات والمختبرات العلمية والحاسوبية في مدارسها.

إن ما ذكرناه يمثل أبرز ملامح أوضاع الإدارة التربوية في البلدان العربية وفق السيناريو الترشيدي، ذلك السيناريو الذي يفترض أن جميع دول العالم ستقوم باتخاذ إجراءات فعالة لاستبدال المشهد الحالي (الاستمراري) بآخر أكثر تفاؤلاً وإشراقا.

وإذا ما استذكرنا المناهج التي تفسر عملية صنع السياسات التعليمية، فإن هذا السيناريو؛ الترشيدي، هو ترجمة حرفية لمنهج الاضافة التدريجية البطيئة Incremental Approach. ويستند هذا المنهج على أن هناك تغيرات مستمرة تحدث في السياسة التعليمية، إلا أنها تغيرات بطيئة، تمثل مراجعة مستمرة لهذه السياسات. ولذا فإن احتمالات تحقق هذا السيناريو كبيرة.

3- السيناريو النهضوي Renaissance Scenario:

من المسلم به أن معظم أبناء الدول العربية، حكاماً وشعوب، قادة وصناع قرار وباحثين واكاديميين واداريين ومعلمين وغيرهم، أصبحوا على وعي تام بما آلت اليه الاوضاع التعليمية، من تدهور وتردي وضعف وانحطاط، وخصوصا حين يقارن الواحد منهم مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التربوي العربي بتلك الموجودة في دول العالم المتقدمة. لا بل ان راسمي السياسات التعليمية، واصحاب القرار التربوي، باتوا على دراية بنتائج الدراسات المعمقة التي شخصت الواقع التعليمي بإيجابياته وسلبياته، بل إن هناك دراسات أعدتها فرق بحثية Team Project، تخطت مرحلة التشخيص الى مرحلة التحليل والتركيب واستنباط الحلول، ووضع استراتيجيات عمل مستقبلية. أما الدراسات الدولية التي استهدفت مقارنة أداء الطلبة في الدول المختلفة في مباحث العلوم والرياضيات (TIMSS, PISA) فقد أشارت نتائجها الى تواضع مستويات طلبة البلدان العربية قياسا بنظرائهم من الدول الاخرى.

ان التحديات التي تواجه النظام التربوي العربي جسام، وان الحمل الذي ينتظر صانعي السياسات التربوية والقادة التربويين في الوطن العربي ثقيل، ولكن الانتظار، وترحيل مواجهة هذا الواقع المرير، سيزيد المشكلة تعقيدا، وسيوصلنا الى مرحلة يصبح معها الحل ضربا من الخيال، وأشبه ما يكون بأضغاث احلام.

وعليه، فإن هذا السيناريو النهضوي يقوم على تحليل علمي منطقي للاوضاع التربوية في البلدان العربية، وتفحص مشكلاتها، والاحاطة بأزماتها، ومن ثم وضع خطط فعالة ومتكاملة لسد الفجوة بين الواقع الحالي للاوضاع التعليمية والوضع الأمثل. وفي ما يلي وصف لأهم ملامح هذا السيناريو النهضوي (الثوري) للاوضاع التعليمية:

1. من المتوقع ان تنضج القناعة لدى جميع أصحاب القرار والقوى الصانعة للسياسات التربوية، بشقيها الرسمية وغير الرسمية، بجدوى تقييم التجارب الماضية، والإفادة من الدروس، وازالة الفجوة بين الدراسات والتوصيات، وبين ترجمتها الى خطط عمل تنفيذية، يوفر لها عناصر النجاح.

2. من المتوقع ان تعطي جميع دول الوطن العربي اهتماما خاصا بوزارات التربية والتعليم، وأن تصنفها من ضمن الوزارات السيادية (كوزارات الخارجية والداخلية والمالية)، وأن يختار وزراؤها بعناية، وفقا لامكانياتهم القيادية (السمات الشخصية) والفنية (تكنوقراط).

3. من المتوقع ان تقوم جميع الدول العربية بتبني التخطيط الاستراتيجي، المتكامل والمرن والواقعي وذي الاهداف الواضحة، واستشراف المستقبل، على الصعيدين: الوطني والقومي، بهدف مواجهة التحديات الاساسية التي تواجه القيادة التربوية في الوطن العربي، والتي من أهمها:

أ. مراجعة فلسفة التربية واهدافها وتجديد سياساتها.

ب. الاهتمام بمسألة تمويل التعليم، وتخصيص موازنات كافية.

ج. مأسسة العمل الاداري وتحديثه.

د. الاهتمام بجودة التعليم.

هـ. تطبيق مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص في التعليم.

و. اعداد الدارسين لمواجهة تحديات العولمة، والتكيف مع المتغيرات المتسارعة، والتفاعل مع الثقافات العالمية.

ز. مواكبة التطور في تكنولوجيا المعلومات، والايمان بالتغيير كقاعدة للتطوير.

ح. تطوير المناهج الدراسية لمواكبة مستجدات العصر، وردم الفجوة بين الجانبين النظري والتطبيقي، غير متناسين لموروثنا الحضاري.

ط. اعادة النظر في المعلم: اختيارا واعدادا وتنمية، وتطوير التعليم كمهنة، ورفع المكانة الاجتماعية للمعلم.

ي. تطوير استراتيجيات التعلم والتعلم، والتركيز على تنمية التفكير الابداعي والناقد لدى الدارسين، والاهتمام بذوي الحاجات الخاصة، وتطوير اساليب التقييم التربوي.

ك. إقامة شراكات فاعلة بين المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المدني الاخرى.

ل. العمل الجاد والمنظم في سبيل المواءمة بين مخرجات التعليم وحاجات سوق العمل.

م. الاهتمام بالتربية الوطنية والقومية في ضوء التحديات السياسية، والتهديدات الامنية التي تواجه الامة العربية.

4. اعتماد معايير خاصة بالقيادة التربوية (والتي سنوضحها لاحقاً)، لاعتمادها كإطار مرجعي لتبصر طريقها ومسؤولياتها من جهة، وللحكم على مدى قيامها بالواجبات الموكولة اليها من جهة أخرى.

إن ما ذكرناه يمثل أبرز (وليس كل) ملامح التطوير التربوي المنشود وفق السيناريو النهضوي، ذلك السيناريو الذي يفترض أن الغالبية العظمى من الدول

العربية، ان لم يكن جميعها، سوف تقوم بإتخاذ اجراءات "ثورية" لطي صفحة المشهد الحالي، واستبداله بآخر أكثر تفاؤلاً واشراقاً. مشهد يعيد المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم الى ما كانت عليه في أواسط القرن العشرين المنصرم، والتي كانت تسمى بالايام الذهبية الغابرة Golden Old Days.

ومقاربة لما سبق وقلناه سابقا، فإننا اذا ما استذكرنا المناهج التي تفسر عملية صنع السياسات التربوية، فإن هذا السيناريو النهضوي، هو ترجمة واقعية لمنهج التحليل النظمي System Analysis Approach، الذي قدمه ديفيد إيستون David Easton. ويقوم هذا المنهج على تحليل النظام التعليمي إلى أربعة عناصر، وهي: المدخلات، والعمليات (التحويل)، والمخرجات، والتغذية الراجعة.

ومن خلال قراءتنا للمشهد العربي في هذا المجال، فإنه لمن المؤسف أن نصل الى قناعة مؤداها أن احتمالات تحقق هذا السيناريو ضعيفة جداً.

وعلى الرغم من هذه النظرة التشاؤمية لتحقق هذا السيناريو النهضوي الثوري لبناء نظام تربوي عربي متميز وفعال، إلا أن جذوة الأمل فينا ستبقى متقدة، ولا ولن تخبو أبداً.

معايير القيادة التربوية الفاعلة:

ينظر التربويون ورجال السياسة والاجتماع إلى الإدارة التعليمية على أنها الأداة الأمينة التي أولاها المجتمع ثقة عالية في رعاية النشء وتربيتهم. وتؤدي الإدارة التعليمية دوراً رائداً في مجال تحسين البرامج والأنشطة التربوية. ولذلك

ومن أجل تأكيد دور الإدارة التعليمية الريادي، وتوضيح دورها في قيادة التغيير والإصلاح والتطوير التربوي، ودورها في تحمل مسؤوليات أكبر في ما يتعلق بتحسين نوعية تعلم طلبتها وتعليمهم، وذلك من خلال قيامها بمجموعة من الفعاليات والأنشطة المعتمدة على ما يتوافر لديها من إمكانات مادية وبشرية، وبتعاون بينها وبين المجتمع المحلي، كان لزاماً صياغة مجموعة من المعايير الخاصة بالإدارة التعليمية، لاستخدامها كإطار مرجعي لتبصر طريقها ومسؤولياتها من جهة، وللحكم على مدى قيامها بالواجبات الموكولة إليها من جهة أخرى. ويقصد بمعايير الإدارة التعليمية جميع المواصفات اللازمة للإدارة التعليمية الجيدة التي يمكن قبولها لضمان الجودة وقيادة الفاعلية والقدرة على المنافسة في الساحة التربوية العالمية. وتشتمل معايير القيادة التعليمية على ما يأتي (السعود، **2010**):

أولاً: معايير الكفايات المعرفية والشخصية والاجتماعية للإداريين التعليميين:

لضمان قيام القائمين على الإدارة التعليمية بأدوارهم المنوطة بهم، كان لا بد من امتلاكهم مجموعة من الكفايات الشخصية، والاجتماعية، والمهارات والمعارف Pedagogical, Personal &Social Competences التي تؤهلهم إلى إنجاز وظائفهم بالمستوى المطلوب من الجودة. وتشتمل معايير الكفايات الشخصية والاجتماعية للإداريين التعليميين على ما يأتي:

1. يلم بالمبادئ الأساسية والمعرفة المقبولة في مجال تخصصه الدراسي.
2. يلم بالسياسة التعليمية في الأردن، وبالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله، وبأنظمة الدولة بصفة عامة.

3. يشارك في صناعة السياسات التربوية على مستوى الوزارة، ويقدم التغذية الراجعة لجهاز الوزارة بهدف تطوير هذه السياسات بصورة مستمرة.
4. يكون على معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية في الدولة بهدف الإفادة منها لتحقيق سياسة التربية والتعليم، ويبني جسوراً وثيقة مع أفراد المجتمع ومؤسساته.
5. يتحلى بالثقة بالنفس وضبط السلوك بما ينسجم مع دوره القيادي وأعراف المجتمع.
6. يتعامل مع الآخرين بإيجابية ويتواصل معهم بثقة ويحترمهم ويقدر مشاعرهم.
7. يسعى للعمل الجماعي وينمي في مرؤوسيه روح الجماعة والتطوير الذاتي.
8. يسعى لتطوير قدراته ورفع مستوى كفاياته في مجال عمله.
9. يبني عمليات مؤسسية نحو تطوير إستراتيجيات العمل في مديرية التربية والتعليم.
10. قيادة العملية التعلمية التعليمية في المدارس وتهيئة الظروف المواتية لإنجازها.

ثانياً: معايير التخطيط الإستراتيجي:

تتضمن معايير التخطيط الإستراتيجي Strategic Planning مجموعة عمليات اختيار أهداف المؤسسة التعليمية وتحديد السياسات والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف وتحديد الأساليب الضرورية لضمان تنفيذ السياسات

والإستراتيجيات الموضوعة. ويتمثل التخطيط الإستراتيجي بعملية تخطيط طويلة المدى، التي تم إعدادها بصورة رسمية لتحقيق أهداف الإدارة التعليمية. وتشمل معايير التخطيط الإستراتيجي ما يأتي:

1. إعداد رؤية الإدارة التعليمية ورسالتها بالتعاون مع مديري المدارس والمجتمع المحلي.
2. إعداد خطة إستراتيجية واضحة وقابلة للتنفيذ، ومنبثقة من رؤية الوزارة ورسالتها.
3. إعداد الخطط الإجرائية وتحديثها باستمرار.
4. تنفيذ الخطة الإستراتيجية ضمن جدولها الزمني والمرونة المقبولة.
5. توظيف التشريعات التربوية المعمول بها لتحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية.
6. تقويم رؤية الوزارة ورسالتها بالتعاون مع الإدارات التعليمية والمجتمع المحلي والجهات ذات العلاقة.
7. الإفادة من المستجدات التربوية المحلية والعالمية وتوظيفها بما لا يتعارض مع ثقافة المجتمع الأردني.
8. تبني شعارات ونشاطات تجسد رؤية الوزارة ورسالتها.
9. التعامل مع عمليات التغيير بكفاءة وفاعلية.
10. إظهار إنجازات المؤسسة التربوية بوضوح ومصداقية وشفافية عبر وسائل الإعلام المختلفة.

11. إشراك المؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة في تحقيق رؤية الوزارة ورسالتها.

ثالثاً: معايير المسؤولية الاجتماعية:

تشكل الإدارة التربوية الأداة الرئيسية لتنمية المجتمعات، من خلال تقديم تعليم عالي النوعية، وتشكيل سلوكات الطلبة، وغرس الاتجاهات الإيجابية فيهم. إنها أداة المجتمعات للتصدي للجهل والتخلف، وهي الضمان الوحيد لاستغلال الإمكانات المتاحة للحصول على أفضل النتائج التربوية. وعليه، فإن الإدارة التعليمية تهتم بدراسة المجتمع، والبحث في مشكلاته، وتقديم أفضل الحلول لمواجهة تلك المشكلات الاجتماعية وغيرها. وهذه هي المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility الملقاة على عاتق النظام التربوي بشكل عام، وعلى أداته الرئيسة، وهي الإدارة التعليمية بشكل خاص. ومن هنا فإن معايير المسؤولية الاجتماعية للإدارة التعليمية تتمثل في الآتي:

1. تعريف المجتمع المحلي برؤية المؤسسة التربوية ورسالتها بالوسائل المتاحة وبصورة مناسبة.
2. تحديد حاجات المجتمع المحلي من خلال تصميم الأدوات الخاصة بذلك.
3. تلبية حاجات المجتمع المحلي حسب الأولويات.
4. التواصل مع وسائل الإعلام المختلفة في سبيل تحقيق رؤية الإدارة التعليمية ورسالتها.

5. تفعيل شعار نحو بيئة مدرسية آمنة في الإدارة التعليمية.
6. تفعيل الميثاق الأخلاقي في الإدارة التعليمية.
7. التحقق من مدى رضا المجتمع المحلي عن الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية له.
8. بناء قنوات اتصال مبتكرة وجذابة مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص الموجودة في المجتمع.
9. حث المجتمع على تقديم التغذية الراجعة لنشاطات الإدارة التعليمية وفعالياتها على جميع المستويات، وبهدف تحسين الخدمات التربوية المقدمة للطلبة وتطويرها.
10. بناء جسور وثيقة مع أفراد المجتمع ومؤسساته وتحديد أفضل الإستراتيجيات لبناء علاقة تشاركية هدفها تقديم خدمات تربوية متميزة لأبناء المجتمع.
11. بناء علاقة تكاملية مع وسائل الإعلام المختلفة، وتوظيفها في تحقيق رؤية الإدارة التعليمية ورسالتها، والترحيب بالنقد الإعلامي، والتعامل معه بمهارة وإيجابية.

رابعاً: معايير التنمية المهنية المستدامة:

معلوم أن العلوم الإدارية والتربوية في تطور مستمر. ولذا، فقد بات على الإداري التربوي السعي الدؤوب إلى تطوير مهاراته باستمرار، والعمل على تطوير مهارات العاملين معه، من أجل تحقيق أفضل مستوى من الأداء. إن

الانخراط في برامج التنمية المهنية، وغرس روح التعلم الذاتي لدى العاملين في الإدارة التعليمية، من مسؤوليات القيادة التربوية في المستوى الإداري الذي تمثله. ومن هنا، فإن معايير التنمية المهنية المستدامة Sustainable Professional Development تتمثل في الآتية:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الإدارة التعليمية.
2. تفويض الصلاحيات المنصوص عليها في الوصف الوظيفي للعاملين في الإدارة التعليمية، وانتهاج مبدأ التمكين الوظيفي للمعلم Job Empowerment.
3. غرس الوعي لدى العاملين في الإدارة التعليمية برؤية الإدارة التعليمية ورسالتها والأدوار المتعلقة بهما.
4. تشجيع العاملين في الإدارة التعليمية على امتلاك مهارة التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
5. توفير برامج تدريبية لتلبية احتياجات العاملين في الإدارة التعليمية.
6. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتاحة.
7. تقويم أداء العاملين في الإدارة التعليمية بدقة وموضوعية وشفافية وعدالة.
8. تعزيز الكفاءات المتميزة في الإدارة التعليمية وتحفيزها.
9. انتهاج سياسة المحافظة على الكفاءات المتميزة في الإدارة التعليمية.
10. استخدام أساليب وسياسات إدارية في الحوار ومناقشة العاملين.
11. تطوير أساليب الاتصال ما بين الأقسام لضمان سرعة العمل وجودته.

خامساً: معايير البيئة التعليمية الآمنة:

يقصد بالبيئة التعليمية الآمنة Safe Educational Environment الظروف المناسبة والآمنة التي يتعلم فيها التلاميذ في المدرسة. أما معايير البيئة التعليمية الآمنة فهي مجموعة الإجراءات التي يتعين على الإدارة التعليمية القيام بها بهدف توفير أجواء من الأمن والأمان للعاملين، وحمايتهم من العنف والإساءة. وتشتمل هذه الإجراءات على تطوير قواعد السلوك، ومراجعة تعليمات الانضباط الطلابي ومدونة السلوك، وتطوير الميثاق الأخلاقي للمدارس، وإيجاد بيئات مدرسية آمنة، تعمل على تخريج أجيال منتمية لقيمها وعاداتها، متسلحة بالتقنيات التربوية الحديثة. وعليه فإن معايير الإدارة التعليمية في مجال توفير البيئة التعليمية الآمنة للعاملين وللطلبة تتمثل في النقاط الآتية:

1. توفير ثقافة تنظيمية قوية ومناخ تنظيمي ملائم.
2. رفع مستوى الصحة النفسية والجسمية للعاملين.
3. تكريس معايير الاحترام والتقدير والعدالة لجميع العاملين.
4. تطوير بيئة عمل داعمة وآمنة وودية.
5. الاهتمام بتحقيق الحاجات الشخصية والوظيفية للعاملين.
6. الاهتمام بالمشكلات الشخصية للعاملين ومحاولة تقديم العون لهم.
7. توفير أنشطة مدرسية مناسبة ومتنوعة للطلبة لتنمية جوانب شخصياتهم.
8. حث جميع الطلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية ودراسة الحالات المستنكفة.

9. تكريس مبادئ العطف والحنان والاحترام والتقدير للرعاية لجميع الطلبة.
10. رفض جميع أشكال العنف مع الطلبة وإرهابهم.
11. دعم برامج الإرشاد التربوي والاجتماعي في المدرسة.
12. تقديم برامج توعوية للمعلمين مستمرة، بضرورة التعامل الإنساني والأبوي مع الطلبة.
13. إحكام العلاقة بين المؤسسة التربوية والبيت بهدف تفهم حاجات الطلبة والتعاون على حلها.
14. تطوير برامج توجيه الطلبة وإرشادهم بما يتناسب مع احتياجاتهم ومشكلاتهم.
15. التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة لتوعية الطلبة وأولياء الأمور بأركان البيئة التعليمية الآمنة.

ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا،
وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين...



المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أ. القرآن الكريم:

- أبو العسل، عوض محمد (1993). الرضا الوظيفي لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان:الأردن.
- أبو عيشة، زاهدة (1997). مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: الضفة الغربية.
- أبو عين، قاسم (1983). أثر التزام مديري مكاتب التربية والتعليم في الأردن بعملهم، وأثر علاقاتهم الشخصية بالمرؤوسين في نجاحهم الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- أبو الفضل، عبد الشافي محمد (2002). القيادة الإدارية في الإسلام، http://www.Qudsway.com/link/jihad/6/leaders.htm
- احمد، احمد إبراهيم (2002). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.
- البدري، طارق عبدالحميد (2001). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البندري، محمد والعتوم، عدنان (2002). طبيعة العلاقات الشخصية بين

المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانويّة في سلطنة عمان والأردن، مجلة العلوم التربويّة والنفسية، المجلد3 (3)، ص ص91- 121.

- تيم، حسن محمد (1999). الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكومية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنيّة: الأردن.
- الجعبري، عالية وحيد (2004). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانويّة الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بمستويات احتراقهم النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- حامد، رنا نجيب (1999). الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقليا في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان: الأردن.
- الحايك، هيام إبراهيم (2000). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- خشروم، عمر فواز (1983). علاقة تقويم المديرين للمعلمين بتحصيل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وأثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في هذا التقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه (1987). الإدارة والأشراف التربوي: اتجاهات حديثة، ط2، الرياض: مطابع الفرزدق.

- خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال (2000). العدد (179)، متوافر على موقع: www.edara.com
- دواني، كمال (1994). مدير المدرسة في الأردن: خصائصه، ممارساته، اتجاهاته، عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير.
- دواني، كمال والكيلاني، أنمار وعليان، خليل (1989). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربويّة، 5 المجلد (19)، ص ص 253-273.
- الرشدان، مالك (1995). مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الرواشدة، خلف السليمان (1995) أثر الولاء الوظيفي لمديري المدارس على علاقاتهم مع المعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز (1999). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، ج2، العين: دار الكتاب الجامعي.
- السعود، راتب (1994). "الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية. دراسات، المجلد 21(أ)، العدد 1، ص ص172-211.
- السعود، راتب (2007). الإشراف التربوي: مفهومه ونظرياته وأساليبه. عمان: مركز طارق للخدمات المكتبية.
- السعود، راتب (2009). الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق. عمان: مركز طارق للخدمات المكتبية.

- السعود، راتب (إشراف) (2010). معايير عناصر العملية التعليمية: مشروع توكيد وضمان جودة التعليم في مدارس وزارة التربية والتعليم. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- السعيدي، محمد بن مبارك بن خميس (1998). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانويّة في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
- سلامة، رتيبة محمد حسن (2003). الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانويّة العامّة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- شهاب، إيناس أحمد (1998). دراسة مقارنة لمستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- شهاب، حليمة عبد الفتاح (1992). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانويّ في وادي الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان: الأردن.
- الشيخ، سليمان الخضري، وسلامة، محمد أحمد (1982). الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجلد 8 (8)، ص ص75-117.

- الصيداوي، احمد (2000). القيادة التربويّة التحويلية في الإدارة التربويّة في البلدان العربية، تحرير: عدنان الأمين، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربويّة.
- الطوالبة، محمد عبد الرحمن (1982). أنماط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانويّة وأثرها في العلاقة بين الإدارة والمعلمين، وتصور المعلمين لفاعلية الإدارة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- العديلي، ناصر محمد (1995). القادة والمديرون وتحديات الإبداع والتجديد، الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية.
- العرفي، عبد الله بالقاسم، ومهدي، عباس عبد (1996). مدخل إلى الإدارة التربويّة، بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.
- عسكر، علي وجامع، حسن والأنصاري، محمد(1986). مدى تعرض معلمي المرحلة الثانويّة في دولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية، المجلد 30 (10)، ص ص9-43.
- عطوي، جودت عزت (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط1، عمان: الدار العلمية الدولية، ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، سامح خلف (1982). تأثير نمط ممارسات مدير المدرسة الثانويّة ومؤهله وخبرته على علاقات المعلمين الشخصية واتجاهاتهم التعليمية نحو الطلاب في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

- عياصرة، علي أحمد (2003). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانويّة وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (1996). أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، المجلة العربية للتربية، 16 المجلد (1)، ص ص99-129.
- محمد، محمد جاسم (2004). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مرسي، محمد منير(2001). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، يوسف عبد المعطي (2002). أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر، مجلة التربية، المجلد 5(7)، ص ص139.
- المغيدي، حسن محمد (1996). أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة الإحساء التعليمية (من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهرزبيرج)، مجلة مركز البحوث التربويّة بجامعة قطر، المجلد 5 (9)، ص ص57-93.
- مقابلة، نصر وسلامة، كايد (1993). دراسة لظاهرة الاحتراق النفسي لدى عيّنة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 9 (33 & 34)، ص ص179-213.

- مؤتمن، منى (2003)، إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: الأسلوب القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن (21)، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- الهلالي، شربيني (2001). استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 7(21)، ص ص9.
- الهواري، سيد (1999). القائد التحويلي للعبور بالمنظمات القرن الـ21، ط2، عين شمس: مكتبة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdul- Muthalib, Nur Anwar (2003). Occupational Stress and Coping Strategies as Perceived by Secondary School Principals in Kuala Lumpur, Malaysia, DAI-A. 64/03,p p.729.
- Avolio, Bruce J.& Bass, Bernard M. (2002). Developing a Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, HD57.7.D498.
- Avolio, Bruce J. &Yammarino Francis J. (2002). Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead, Amsterdam: JAI Press.
- Baldo, Magdaly Rachel (2003). The Relationship Between Empowerment and Burnout in K-12 Public School Teachers

in Three Luzerne County School Districts(Pennsylvania), DAI-A. 64/05, pp. 1469.

- Balster, Lynn (2002). Transformational Leadership, Eric Digest, No.72, Eric Clearinghouse on Educational Management Eugene.
- Barnett, Kerry & McCormick ,John & Conners, Robert.(2000). Leadership Behaviors of Secondary School Principals, Teacher Outcomes and School Culture, A Paper presented at the Australian Association for research in Education Annual Conference, Sydney, 4 - 7Dec.
- Bass, Bernard M.(1998). Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact. Mahwah: Lawrence Er1baum Associates Publishers
- Bass, Bernard. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations, New York: Free Press.
- Bass, Bernard M.& Avolio, Bernard M.(1994). Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, Bernard M.& Avolio, Bernard M.(1993). Transformational Leadership and Organizational Culture, Public Quarterly, 17, p p.112-121.
- Bast, Mary R.(2002). Three Motivational Styles (Based on the Theories of David C. McClelland) Out of the Box

Coaching and working with the Enneagram, http:/www.breakoutoftheBox.com/ldrho.htm.

- Beck C, & Gargiulo, R.(1983). Burnout in Teachers of Retarded and Non-Retarded Children, Journal of Educational Research, 76(3), pp.17.
- Bendick, Debra(2003). A Case Study on the Role of Principal- Teacher Relationships in Building School Capacity, Oklahoma University, DAI-A 64/06, pp.1914.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). The Effective Principal: Perspectives on School Leadership. 2ed ed. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Boehnke, Karen&Distefano, Andrea (1997). Leadership for Extraordinary Performance, Business Quarterly, V. 61.
- Borcher, Tim (1999). Interpersonal Communication, Moorhead State University: Allyan and Bacon Pearson Legal Company.
- Brager, J. (1992). Effective Leadership Practices for Managers: Balancing Interdependence and Autonomy, DAI-A 65/07, pp.1932.
- Burns, J.M. (1978). Leadership, New Yourk: Harper & Row.
- Bush, Tony (2003). Theories of Educational Leadership and Management, 3rd ed., London: SAGE Publications.

- Carter, Susanne (2001). Teacher Stress and Burnout, Children and Youth, Vol.3 (5), pp.23.
- Cedoline, A. (1982). Job Burnout in Public Education, Symptoms, Causes, and Survival Skills, New York: Teachers College Press.
- Churukian, George (1982). Perceived Learning in the Classroom and Teacher-Student Interpersonal Relationships, ERIC, ED. 218273.
- Cryan, John (1972). Supervisor Verbal Style as Related to the Quality of Interpersonal Relations, ERIC, ED.062663.
- Davis, Keith (1967). Human Relations at work, New York: Mc Graw-Hill book Company.
- Devito, Joseph A.(1995).Universals of Interpersonal Relationships, Moorhead State University: Allyan and Bacon Pearson Legal Company
- Duck, Steve (1988). Handbook of Personal Relationships: Theory and Interventions, New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Evers, Will & Brouwers Andre & Welko, Tomic (2002). Burnout and Self - Efficacy: A study on Teachers, Beliefs When Implementing an Innovative Educational System in Netherlands, British Journal of Educational Psychology, 72 (2), pp.227-243
- Felt, Kerry (2003). Personal Perceptions and Organizational Factors Influencing Stress and Burnout Among Minneapolis

Public School Principals and Assistant Principals (Minnesota), DAI- A.64/02,p p.348.

- Fisher, Margaret W.(2003). Effects of Principal Leadership Style on School Climate and Student Achievement in Selected Idaho Schools, DAI-A. 64/05,pp. 1745.
- Friedman, L. (1991)High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout ,The Journal of Educational Research,84,p p.325-333.
- Gallagher, Lauren Marie (2004). Burnout and Coping in Suburban Teachers, DAI-B. 65/04,p p.2132.
- Gardona, Pablo (2002).Transcendental Leadership, http://www.Management.Com,Practical/Leadership-styles,html.
- Gohwai, Smith(2003). Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers", Journal of Teaching in Physical Education, Vol. 22,(2)pp.19.
- Greenhalgh, Leonard (2001). Managing Strategic Relationships: The Key to Business Success, New York: The Free press of Simon & Schuster.
- Groves, Delores E., (1996). The Effects of Transformational Leadership Behavior of Principals of National Blue Ribbon Secondary Schools in Cuyahoga County, Ohio, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Akron.

- Hanson, E., (1991). Educational Administration and Organizational Behavior, Boston: Allyn & Bacon Press.
- Hater, John J. & Bass, Bernard (1988). Superiors' Evaluations and Subordinates' Perceptions of Transformational and Transactional Leadership ,Journal of Applied Psychology, 75,pp. 695- 702.
- Hawkins, Thomas L.(2002). Principal Leadership and Organization Climate: A study of Perceptions of Leadership Behavior on School Climate in International Schools, DAI-A.62/11,pp.3639.
- Hawks, Richard D.(2004). The Effect of Dean Leadership Style on Department Chair Burnout, DAI-A 65/01, pp. 85.
- Hersey, P. & Blanchard, K.(1982). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horsfall, Anna (2001). Governance Today: Rising to the Challenge of Raising Quality and Achievement of Managers, London: Learning and Skills Development Agency.
- Howell, J.& Avolio, Bruce (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit, Journal of Applied Psychology,78(6),pp. 891-902.

- Johnsen, Andrew Scott (2003). Principals' and assistant principals' perceptions of mentoring relationships, DAI-A 64/08,pp.2723.
- Johnson, Judith (1991). A Study of the Relationship Between the Leadership Style of Suburban Secondary Principals and Stress Levels of their Teachers, DAI,Vol.51,No.11,pp3578.
- Keedy, J. & Mulin, F. (1998). Examining a Superintendent Transformational Leadership from the Model to Successful Practice, A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April. 3-17, ERIC: EA029184.
- Kouzes, Jalnes M. & Barry Z.(1993). Credibility, San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Kristoff, Barbara L. (2003). Transformational Leadership, Professional School Culture, and Perceived Effectiveness in Specialized Programs for Students with Disabilities, Rutgers the State University of New Jersey, New Brunswick, DAI- A. 64/04, pp.1144.
- Lee, Ansu (2004). Occupational Stress and Burnout Among Korean Secondary Physical Education Teachers: Testing the Job Demands- Control -Support Model (Korean Text), DAI-A. 65/03,p p.875.
- Layton, John Kenneth (2003). Transformational Leadership and the Middle School Principal, DAI-A 64/10, p.3553.

- Leithwood, Kenneth (1999). Changing Leadership for Changing Times, Buckingham, Philadelphia: Open University press.
- Leithwood, Kenneth (1994). Leadership for School Restructuring, Educational Administration Quarterly,30(4) ,pp.498-518.
- Leithwood, Kenneth (1992). The Move Toward Transformational Leadership, Educational Leadership,49(5), pp.8-12.
- Liontos, Lynn Balster (1992). Transformational Leadership, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene, ED347636.
- Lubofsky, David J. (2002). Supervisor Leadership Style and Counselors' Burnout: A Comparative Study of High School Counselors and Rehabilitation Counselors, DAI-B 63/03, pp.1598.
- Lucks, Howard Jay (2002). Transformational Leadership and Teacher Motivation Across New York City Public Schools. DAI- A 63/06, pp.2067.
- Lusser, R.N. & Achua, C. F. (2003). Leadership: Theory, Application, Skill Development ,2nd ed., Eagan, Minnesota: Thomson-West.
- Luthans, F. (1992). Organizational Behavior, Singapore: McGraw- Hill Book- Co.

- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). Transforming School Cultures, Boulder: West view Press,.
- Manasse, A. Lorri (1985). Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research. Elementary School Journal, 85, pp: 439-463.
- Mannion, Patrick T. (1998).Trusting Transformational Principals: An Empirical Surprise, A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association ,San Diego, CA, 12-17April.
- Maslach, Christina & Jackson, Susan (1981). The Measurement of Experienced Burnout, Journal of Occupational Behavior, v.(2), pp.19-33.
- McIntyre, Robert Owen (2003). The Role of Transformational and Transactional Leadership for High School Principals Massachusetts, DAI-A 64/07, pp.2331.
- McMillan, James, & Schumacher Sally, (2001). Research in Education, New York: Longman.
- Miller, J. & Miller, T. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: a Vision for 2020, International Journal of Leadership in Education, 4 (2), pp.181-189.
- Mulqueeny, Janice M. (2003). Reflections on an Elementary Principal's Application of Keirseyan Temperament Theory and the Impact on Principal-Teacher Relationships, DAI-A 64/12, pp.4298.

- Nagy, S. (1984). Stress and Professional Burnout: Theory and Management, Capestone Journal of Education, 5(1), pp.29-36.
- Nienhuis, Sebastian O. (2003). Transformational Leadership, Victoria: University of Houston Press.
- Northouse, Peter G. (2001). Leadership Theory and Practice, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Omari, Khalid (1977). Teachers and Supervisors in Jordan: A Cross Cultural Study of Leadership Styles, Unpublished Doctoral Dissertation, Syracuse University, Syracuse, USA.
- Parkin, J. (1997). Choosing to Lead, Journal of Management in Engineering, 8(2), pp.62-66.
- Popper, Micha (2000). Transformational Leadership & Attachment, Leadership Quarterly, 11(2), pp.3-15.
- Reece, Barry & Brandt, Rhonda (2002). Effective Human Relations:Personal and Organizational Applications, 8th ed., New York: Houghton Mifflin Company.
- Rosental, R.& Jacobson, L. (1986). Pygmalion in Classroom Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development, New York: Rhinehar and Winston.
- Roth, William Barry (2002). The Effect of Principal's Leadership Style on School Council Members' Perceptions of Empowerment, DAI- A 63/04, pp.1216.
- Sadler, P. (1997). Leadership, London: Kogan press.

- Sanford, Cathleen (1998). Leading with Love: How Women (and Men) Can Transform Their Organizations Through Maternalistic Management. Vashon Publishing.
- Sergiovanni, Thomas (1996). Leadership for the Schoolhouse: How is It Different? Why is Important?, San Francisco: Jossey- Bass.
- Sergiovanni, Thomas (1990) "Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results, Educational Leadership, 47,(8),p.23-2.
- Schwarzer, Ralf & Schmitz, Gerdamarie & Tang, Catherine (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory, Anxiety, Stress and Coping, 13 (3), PP.36-52.
- Sherman, H. (1970). The Relationship Between Teacher Interpersonal Perception of Managerial Style and Quality of Supervisory Personal, DAI, A. 33/25, Pp.37.
- Stone, Paula (1992). Transformational Leadership of Principals: An Analysis of the Multifactor Leadership Questionnaire Results, Research Report, ERIC Identifier: ED355613.
- Supising, Jiraporn (2001). Transformational Leadership of Secondary School Administrators Under the Department of General Education in Education Region 8, Journal of Educational Administration, 38(2), PP30.

- Tankard, Robert (2000). Principal As Coach Motivating the Mid-Career Professional, DAI ,A 60/12, pp.4275.
- Trofion, J. (2000). Transformational Leadership: Moving Total Quality Management to World -Class Organizations", International Nursing Review, Vol.47(4), pp.63- 84.
- Truby, William F. (1992). A Correlation Study of Transformational Leadership Characteristics and Perceived Stress of Christian School Administrators, Department of Educational Psychology and Leadership Studies, Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University, USA.
- Van, Eddy & McMinn, Cynthia A. (2001). Measuring Leadership, Journal of Staff Development, 22 (1), pp.32-35.
- Verona, Gail S.& Young, John (2001). The Influence of Principal School Transformational Leadership Style on High-Proficiency Test Results in New Jersey Comprehensive and Vocational Technical High Schools, ERIC Doc., ED454281.
- Wren, Thomas J. (1996). The Leaders Companion: Insights On Leadership Through the Ages ,New York: The Free Press.
- Wright, P. (1996). Managerial Leadership, London: Rutledge press.



دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net

9789957244156